

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

Número 42, Diciembre 2001

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social

Universidad de Zaragoza.
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Director de la Sede Social

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. E-mail: emipal@posta.unizar.es

Páginas web

<http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>

Webmaster

Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid. E-mail: aufopweb@doe.uva.es

Redacción, composición de textos, administración y correspondencia

FotoKopias S.L.
Corona de Aragón, 22-24 • 50009 Zaragoza • España
Teléfono y Fax. 34-976 56 58 53 • E-mail: fotokopias@cepymearagon.es

Diseño de portadas

José Palomero Fernández

Impresión

Gráficas Olimar
Polígono Molino del Pilar s/n, C/B, Nave 65 • 50015 Zaragoza • España
Teléfono 34- 976 73 60 78

-ISSN: : 0213-8646

-DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

-RESEÑADA en el «Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC,CSIC)»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP.

La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2001 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Facultad de Educación y Psicología)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Secretario de la Revista Electrónica

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universidad Politécnica de Cataluña. Instituto de Ciencias de la Educación)

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia) JUAN

JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universidad de Barcelona. Facultad de Geografía e Historia)

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Teruel)

VICENTA ALTABA RUBIO (Universidad Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales)

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales)

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

JOAN BISCARRI GASSIO (Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación)

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz)

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universidad de las Islas Baleares. Fac. de Ciencias de la Educación)

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universidad de las Islas Baleares. Fac. de Ciencias de la Educación)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universidad de Barcelona. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación)

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales)

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado)

CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)

JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)

MARTÍN MUELAS HERRAIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca)

CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Departamento de Educación)

JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia)

ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación)

JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Centro Superior de Educación de Tenerife)

MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara)

ROSARIO QUECEDO (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)

TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Escuela Universitaria de Magisterio de Santander)

ÓSCAR SAENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada)

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla)

FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Humanidades de Lugo)

CARME TOLOSANA LIDÓN (Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación)

MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)

MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)

LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidad de Aveiro. Departamento de Ciencias de la Educación)

MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires)
CÉSAR COLL (Universidad de Barcelona)
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo)
JOHN ELLIOT (Universidad de East Anglia. School of Education)
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza)
GORDON KIRK (Moray House College of Education. Edimburgo)
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla)
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga)
STEPHEN KEMMIS (Universidad de Deakin. Australia)
J.H.C. VONK (Universidad de Amsterdam/Vrije Universiteit)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universidad de Alicante. Facultad de Educación)
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
DIEGO GUZMÁN MARTÍNEZ-VALLS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
MARIANO RUBIA AVI (Escuela Universitaria de Educación de Soria)
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- Departamento de Educación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.
- Centro Superior de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales de la Universidad de la Rioja.
- Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla (Universidad de Granada)
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE

EDITORIAL	9-10
------------------------	------

TEMA MONOGRÁFICO: MUSICOTERAPIA

- PRESENTACIÓN: <i>Visión crítica de la Musicoterapia dentro del sistema educativo en nuestro país</i> (Rodríguez Espinilla, Amalia)	13-18
- <i>El concepto de Musicoterapia a través de la Historia</i> (Palacios Sanz, José Ignacio)	19-31
- <i>Sonoterapia</i> (Arroyo Tejera, María Soledad)	33-48
- <i>Ritmoterapia</i> (Porres Ortún, Ángeles)	49-65
- <i>La voz: Recurso para la Educación, Rehabilitación y Terapia en el Ser Humano</i> (Estavillo Morante, María del Carmen)	67-75
- <i>La danza en la Musicoterapia</i> (Castañón Rodríguez, María Rosario) . . .	77-90
- <i>Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano</i> (Poch Blasco, Serafina)	91-113

REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<i>Análisis Semántico-Cuantitativo de conceptos de Educación Moral</i> (Peirón Barber, Gema y Vicén Ferrando, María Jesús)	117-138
<i>Perspectivas sobre la formación inicial del profesor de apoyo a la integración</i> (Moya Maya, Asunción)	139-153
<i>Un proyecto de educación internacional a favor del derecho a una educación normalizadora para las personas con necesidades educativas especiales entre el Centro Latinoamericano de Lleida y el Patronato de Rehabilitación y Educación Especial Peruano — Filial Cajamarca</i> (Coiduras Rodríguez, Jordi Lluís)	155-166

L@S ALUMN@S REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

El significado oculto del término «Necesidades educativas especiales»
(Jiménez Sánchez, Elvira) 169-176

Aprendiendo a hacer Etnografía durante el Prácticum (Barba Martín,
José Juan) 177-190

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES 193-198

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS 201-216

REVISTA DE PRENSA Y DOCUMENTACIÓN 219-221

AUTORES 225-227

**CONVOCATORIA: «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
ANTE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA Y
CONVIVENCIA ESCOLARES** 229-235

EDITORIAL

MUSICOTERAPIA

Pretendemos en este editorial situar el debate epistemológico existente acerca de la Musicoterapia. ¿Hasta qué punto se la puede considerar como ciencia? Sin entrar en muchos detalles por tratarse de un editorial, nos referiremos al debate sobre el tema.

Piensan algunos científicos que los principios de una demostración deben ser validados por otros principios superiores, éstos, por otros... y así sucesivamente hasta llegar a evidenciar la certeza, falsedad o, al menos, la credibilidad de esos principios.

La Musicoterapia, «a priori», no prueba los efectos que produce. Como ciencia empírica es hipotética, parte de los hechos o fenómenos como principal fuente de conocimiento. Su objeto es la realidad y sobre la misma actúa a través de las técnicas musicales.

Se cierne, así, en torno a la Musicoterapia una importante dificultad epistemológica. «La Musicoterapia, se afirma, no es ciencia» y no es ciencia, en el sentido axiomático, aunque lo sea la música y lo sea la terapia por separado. Aunando los dos términos, músico-terapia, no parece que exista un nexo ontológico ni cuerpo teórico que pueda repercutir sobre los hechos.

Nadie que haya probado en sí mismo la eficacia real de una intervención musicoterapéutica niega los efectos altamente beneficiosos que le han proporcionado sus técnicas, aunque no pueda verificarlo. Sin embargo, el principio de razón suficiente («nada ocurre sin que exista una razón por la que un hecho tenga que ser así y no de otra manera»), común a todas las ciencias del hombre, lo avala. El criterio de verdad que prevalece en Musicoterapia es la evidencia sensible, pero no es el único, así como tampoco es cierto que la experiencia sea el único criterio de verdad. Los hechos o fenómenos están sometidos a «leyes de la naturaleza», leyes fijas, inmutables, universales, (característica de la ciencia universal necesaria y de la praxis que no reniega nunca de una actividad teórica cognoscitiva).

Estar inmerso en una situación concreta, en un espacio-tiempo puntual, y tener que actuar adecuadamente produce conocimiento, a la vez que el conocimiento dirige, de nuevo, la acción más óptima. El riesgo fundamental que puede acontecer al solo teórico respecto a la Musicoterapia es precisamente ignorar la realidad que tiene entre manos, minimizando la acción u olvidando la demanda de no pocos sectores afectados que reclaman ayuda.

Uno de los problemas más difíciles con los que se encuentra la Musicoterapia es el de poder encontrar un hueco necesario para poder intervenir con eficacia, dirigir la acción y más tarde poder explicar los acontecimientos. Tropieza con numerosos obstáculos, detrás de cada dura "roca" escarba, explora y en la cavidad descubierta hunde los pies en un enmarañado follaje seco, donde permanece triste un cuerpo de niño, un adulto deprimido, un anciano casi gélido, pero... sorprendentemente, al rozar las sensibles «cañas» se escucha el tañido de un bellissimo oboe que estremece y conmueve a los menos sensibles.

¿Cómo podríamos llamar a este método?, ¿heurístico?, ¿didáctico?, ¿terapéutico? El primero descubre la verdad de los hechos, el segundo enseña la verdad encontrada, el tercero la aplica y obtiene resultados positivos. La Musicoterapia se afirma, pues, como ciencia empírica o positiva, aunque pueden aparecer nuevos hechos o circunstancias que cambien nuestro conocimiento sobre ellos.

Otro problema a resolver es el propio término MÚSICO-TERAPIA. Algunas definiciones que hemos encontrado no ayudan a delimitar el objeto de estudio con exactitud: «sujeto» y «objeto» a veces se van alternando. Parece que cuanto más se extiende el campo del saber menos se profundiza en él. Razón posible por la que algunos expertos especialistas (pedagogos, psicólogos clínicos; musicólogos, didácticos musicales; diplomados en ciencias y técnicas del cuerpo) no logran ponerse de acuerdo. Cada cual desde su campo específico reivindica un mayor protagonismo conceptual.

Aparece, así, en primer lugar MÚSICO-terapia, afirmando algunos, que se otorga a la Música la categoría de disciplina terapéutica. Es verdad que los estudios se centran en los principios fundamentales que rigen las leyes Físico-Armónicas.

Los parámetros «Sonido-Silencio-Ritmo», «Melodía-Armonía-Forma», al combinarlos, según el estudio de cada caso, y en perfecta proporción, producen en los sujetos efectos altamente terapéuticos. Parece que esta tesis no convence a todos los expertos profesionales y algunos prefieren cambiar el orden del término por TERAPIA-musical o Terapia a través de la Música.

Sea como sea, el problema no es cuestión de nominalismos, no se pueden confundir los problemas verbales con los problemas reales, ni creemos que se trate de establecer divisiones y subdivisiones en torno a un cuerpo de conocimientos. Es evidente que el desconocimiento de la Musicoterapia en España, viene de la mano del intrusismo de los mal llamados musicoterapeutas sin más formación que el ensayo-error individual. El verdadero profesional, bien formado, trabaja en colaboración con miembros de los equipos psicopedagógicos en contextos educativos, clínicos y geriátricos, entre otros, con total competencia.

Existe una dificultad aún mayor. ¿Dónde se han formado hasta hoy los musicoterapeutas que están ejerciendo como tal? En nuestras universidades no existe ninguna titulación, excepto algunas tímidas materias de libre configuración, algunas optativas o algún postgrado en algunas universidades, no en todas, y con muy escasa continuidad, salvo excepciones. Si de verdad nos proponemos hacer de la Musicoterapia una ciencia, algo habrá que empezar a cambiar en la actitud de gobernantes y legisladores. De momento, una visión de conjunto nos exige, ya, un marco institucional educativo donde se puedan formar expertos profesionales, lo que implica la necesidad urgente de crear una titulación adecuada, acorde con otras universidades extendidas por todo el mundo: Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Argentina, Japón y un largo etcétera, donde y desde la década de los años 50 se han creado Títulos de Diplomado en Musicoterapia, Licenciaturas, Doctorados y Cátedras.

Mientras que esto no suceda en España, la Musicoterapia no tendrá el reconocimiento sociocultural, educativo, preventivo y terapéutico que se le otorga en este momento en la Comunidad Europea. «A pesar de su reconocido poder de captación, su función catártica, la capacidad de comunicación no verbal, la creatividad que desarrolla en los sujetos con trastornos senso-perceptivos, los beneficios en clínica apenas si tienen difusión».

TEMA MONOGRÁFICO:
MUSICOTERAPIA

Coordinadora:
Amalia Rodríguez Espinilla

PRESENTACIÓN

VISIÓN CRÍTICA DE LA MUSICOTERAPIA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN NUESTRO PAÍS

AMALIA RODRÍGUEZ ESPINILLA

COORDINADORA

¿Se han fijado alguna vez, en el frío momento en el que las hojas doradas del otoño se desprenden de la rama cuando la tormenta arrecia precipitando su vuelo, hasta que por fin, el rastro débil de su sonido se pierde en el espacio? Yo, sí.

La retórica con la que comenzamos quiere ser un símil metafórico que guarda relación con la caída precipitada de la Educación Musical en la Educación Primaria; Secundaria, común para todos los alumnos/as entre los seis y los dieciséis años en nuestro país.

Envuelta en la tormenta política administrativa en la que se encuentra la Educación Musical, la Musicoterapia se esfuerza por encontrar su ámbito de aplicación en la Escuela. Como un bien público, que es, al servicio de todos los sujetos, ofrece unas técnicas preventivas educativas, reeducativas, y terapéuticas ¿Será posible que se haga realidad? El presente monográfico desea aportar su grano de arena.

En la década de los años ochenta los que creíamos en las posibilidades educativas de la música en la Escuela Pública y trabajábamos incansablemente por encontrar cauce para desarrollar de forma rigurosa, el campo de la Musicoterapia en la Escuela, como ocurre en países cercanos al nuestro, se nos hacía difícil pensar en una nueva ley de educación en España, que hiciera factible la adhesión de la música, como una rama más del saber, al tronco recio de un mejor y más integrado Sistema Educativo.

Nos equivocamos en cuanto al nacimiento de la Ley, no así en cuanto a su desarrollo posterior.

En 1990 «La Ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del Sistema Educativo, una regulación extensa de las Enseñanzas de la Música y de la Danza, del Arte Dramático y de las Artes Plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda, diversas razones aconsejan que estén conectados con la estructura social del sistema.» Preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Se incluye por RD 1005/91 la Educación Artística con carácter oficial conteniendo, por consiguiente, los elementos legales y orientativos, de obligado cumplimiento los primeros, y de concreción para su posterior desarrollo los segundos a partir de los Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación. Se implanta progresivamente desde 1992, fecha en la que se dan los primeros avances en Educación Musical en Primaria.

Un paso importante se dio con la Ley de Reforma Universitaria (L. R.U. 1983) El Real Decreto 144/1991 estableció el Título Universitario de Maestro en sus diversas especialidades entre las que figuraría la de Maestro Especialista en Educación Musical.

Las expectativas ante la nueva Ley de Educación fueron contradictorias. Algunos sectores culturales educativos, vieron con optimismo y grandes esperanzas la posibilidad de que por fin España se sumara, venciendo la resistencia de algunas instituciones, al avance de otros países de Europa y de América que habían legislado o reformado las leyes en favor de una enseñanza de la música más integradora, (después de una constante y exhaustiva revisión cuantitativa y cualitativa de los principios y métodos de la Pedagogía Musical). Principios que habían revolucionado durante el siglo XX la Educación Musical de Base en todos sus aspectos; entre ellos la «Musicoterapia».

Otros colectivos más críticos, que entendían la música no sólo como enseñanza y expresión artística, (capaz por sí misma de catalizar la vida de los sentidos, las emociones y sentimientos), sino como ciencia que es, vieron truncadas sus esperanzas. La inclusión del Área de Educación Artística: Plástica y Música no parecía que iba a dársele un tratamiento del mismo rango cuantitativo y por ende cualitativo en correspondencia con las demás Áreas en los Ciclos de la Educación Primaria y Secundaria. Por lo tanto era previsible pensar que más pronto o más tarde la enseñanza de la música volvería a desprenderse del Sistema Educativo, cuya concepción organizativa sigue arraigada a modelos educativos caducos en nuestro país sobre materia musical, afectando hoy a la dinámica de los centros públicos de enseñanza. Centros (no todos por supuesto) que se mantienen sujetos y fieles a la consecución de unos objetivos y contenidos curriculares y a los rígidos criterios de evaluación de determinadas áreas de conocimiento fuera (que otorgándose, por supuesto, la importancia social y académica que tienen), sin embargo, permanecen encorsetadas en el casi exclusivo desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos/as.

Razón entre otras por la que se minimiza el valor de las mal llamadas Áreas de Expresión, en cuyo caso, y a pesar del reduccionismo del nombre, gracias a estas y a los procedimientos que emplea, acordes con la naturaleza de los niños/as, se consigue que significantes difíciles de asimilar en otras materias, se conviertan en significados de gran alcance. Según el principio de Homorfismo de la Gestalt desarrollado por Arnheim en 1982, «Según este principio, la organización perceptiva y la organización del mundo físico real se basan en las mismas leyes estructurales, supone que, entre la expresión, el sonido, la sucesión de movimientos y la sensación que experimenta, ante una obra de arte, existe una semejanza estructural de los procesos subyacentes que hace posible el proceso de las vivencias empáticas» en Poch Blasco (1998).

Sin entrar en el Análisis de otros por qué el Sistema Educativo vuelven a fracasar, devolviendo a la Educación Musical al lugar del olvido, como la «maría» que nunca dejó de ser; lo cierto es, que a casi diez años de la implantación de la LOGSE, se minimizan los ya reducidos horarios de docencia en música.

Lo hace Primaria por problemas que soportan los maestros que imparten esta materia: itinerancia, supresión de plazas, habilitaciones, bajas por enfermedad, sirviendo de comodín cuando se estima que es necesaria la presencia de este profesional en otro lugar.

Lo hace Secundaria con la anunciada Reforma en perjuicio, sobre todo, y una vez más, de la Enseñanza de la Música en edades muy comprometidas con las actitudes que desarrollan los alumnos/as.

El alcance de los recortes presupuestarios y académicos que se van a llevar a efecto, anunciados por el Ministerio de Educación y Cultura, están aún por valorar. Incomprensiblemente los criterios que se esgrimen, se desgajan de una concepción más pluralista y universal de la Educación Musical que promulgan países más avanzados que el nuestro: Austria, Alemania, Suiza, Francia, Países del Este, EE.UU., Canadá, Buenos Aires entre otros, que van a la cabeza en materia musical desde la Educación Infantil hasta la entrada en la Universidad donde se siguen estudios específicos superiores. (Excluyendo los Conservatorios Profesionales y Superiores, que en España funcionan con igual o incluso superior competencia). Pero en ningún caso estamos refiriéndonos a estos.

Por otra parte se ven afectados los Planes de Estudios de Maestro en Facultades y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, se suprimen, o se reducen, o se transforman las asignaturas que tienen que ver con la Formación Musical del maestro, incluso en Especialidades como Audición y Lenguaje, Educación Infantil, Educación Especial y seriamente dañada queda la de Maestro Diplomado en Educación Musical, que supuestamente, en el ejercicio de su cargo, tendría que impartir su docencia en la Educación Primaria. Esto sin duda es un indicador fiable del futuro de la Educación Musical pública en España, que pone de manifiesto el desconocimiento que existe, en algunos sectores de la sociedad y por supuesto de la administración pública, de la función que cumple la Música, la Didáctica de la Música, la Musicoterapia y las técnicas de intervención que de esta se derivan, en todas y en cada una de las Especialidades de Maestros.

Especialidades, algunas particularmente, orientadas a la intervención de sujetos con N.E.E., problemas de audición, de voz, palabra o lenguaje, trastornos psicomotrices, afectivos... (conviene recordar, que la música es una terapia creativa muy eficaz aplicado su uso, con el rigor que se exige en cada caso).

CONCLUSIÓN

La Educación Musical que nació a la luz de unos **Principios Fundamentales** con la pretensión de desempeñar un papel integrador en el desarrollo de los alumnos/as de Primaria y más específico en Secundaria se encuentra hoy devaluada.

A pesar de su reconocido poder de captación, su función catártica, su capacidad de comunicación de sugestión, de ensueño, de utilización científica que sin duda desarrolla, no se la tiene en cuenta como a uno de los pilares básicos de la educación en nuestro país.

La Didáctica de la Música que por sí misma desarrolla y expande la sensibilidad de los alumnos/as, potencia sus capacidades afectivas, sensoriales, perceptivas, psicomotrices, sociales, cognitivas que conforman el «todo» del sujeto, se la desprende de otras ramas del saber, como hoja decrépita se desprende de su rama cuando arrecia la tormenta.

Esta es la situación actual de la Educación Musical. Probablemente haya sido descrita con menos dramatismo del que está siendo objeto su tratamiento por parte de la administración.

En este contexto político-educativo, y a pesar de todas las dificultades, la Musicoterapia apuesta por seguir adelante dándose a conocer cada vez con mayor rigor. Hoy lo hace a través de los autores de este monográfico, cuyas voces autorizadas, por su dedicación plena a la enseñanza de la música en toda su extensión, justifica que cada uno de ellos aborde el tema desde un contenido esencial con un denominador común. La aplicación científica del sonido, el ritmo, la voz, la danza con fines terapéuticos.

Era preciso encabezar esta monografía con el artículo titulado *El concepto de la Musicoterapia a través de la Historia* para situar al lector interesado ante un marco de referencia obligado. El catedrático de Escuela Universitaria José Ignacio Palacios Sanz, se adentra en los orígenes de la musicoterapia realizando un recorrido histórico que hace de este artículo un compendio digno de ser leído, a través del cual, invita a introducirse en el túnel del tiempo para vivir de forma mágica entre sonidos, voces, trompetas y cítaras los mitos de Homero y Orfeo, las hazañas de los héroes, la divinidad de los dioses, el pensamiento de los filósofos, la sanación de los enfermos, la recreación del espíritu cuando se restablece la armonía de los sentimientos, hasta llegar en la actualidad, de forma real y práctica, a asistir a los albores del uso de la musicoterapia con el rigor que exige la ciencia.

Dentro de las técnicas musicoterapéuticas, la Sonoterapia se revela y actúa, sobre el organismo humano como un vehículo integrador de privilegio. La *Sonoterapia* emplea determinadas frecuencias sonoras con el fin de restablecer la sintonía de un sistema corporal, que por circunstancias, ha perdido su ritmo de funcionamiento natural y vibra en una frecuencia equivocada. De este tema trata el segundo artículo de Soledad Arroyo Tejera desarrollado con la tenacidad que caracteriza a esta profesora de música asesora pedagógica y Educadora en el Centro Zambrana., de Valladolid.

Elabora el artículo titulado *Ritmoterapia*. Ángeles Porres Ortún entusiasta pedagoga musical por vocación, Profesora del Conservatorio de Valladolid y Profesora de la Escuela Universitaria del Profesorado Fray Luis de León. Destaca, del campo de aplicación de la musicoterapia, el componente Rítmico estableciendo, desde el principio, una distancia entre el ritmo vital del cuerpo ligado a las leyes que rigen el movimiento, y el cálculo rítmico sujeto a medidas y proporciones. Parte del primero por entender que el ritmo propio es el agente que establece la primera relación de comunicación intero-exteroceptiva: respiración, pulsación estados de vigilia-sueño, necesidades básicas: comer, beber, defecar, elementos referenciales todos ellos de los que un educador puede partir desde la infancia, hasta llegar al orden, que la conciencia emplea para canalizar el parámetro **Ritmo** a fin de poderlo escribir, leer o tocar. De esto y de la aplicación de la Ritmoterapia en determinadas patologías se desglosan en este artículo.

Es autora del cuarto artículo de esta monografía la Profesora de Didáctica Musical de la Facultad de Educación de Valladolid María de Carmen Estavillo Morante, lleva por título *La voz: Recurso para la educación y la terapia en el ser humano*. El propósito del presente trabajo es llamar la atención de los lectores, sobre los problemas de la voz, antes de que se altere este parámetro vital, por mal uso o por agresiones externas para intentar poner remedio si así se piensa. Las molestias físicas y a veces psíquicas que se sufren por este trastorno, tienen una fuerte incidencia en la incapacidad laboral transitoria de este colectivo que hace de la voz, la palabra y el lenguaje el principal elemento de transmisión de la información, voz y emoción, color de la voz y «yo» íntimo e intransferible reflejan, la identidad de cada uno de nosotros. De ahí que la Educación de la voz se haga imprescindible, pero ello implica, un proceso sistemático de aprendizaje complejo y largo. La fuerza de este artículo radica en esa necesidad educativa desde los primeros niveles de enseñanza en la Escuela y para ello se necesita un profesorado debidamente preparado.

El quinto artículo titulado *La danza en Musicoterapia* corre a cargo de María del Rosario Castañón Rodríguez, Profesora de Formación Rítmica y Danza en la Facultad de Educación de Valladolid. La Musicoterapia se abre hoy, como más rigor que en todos los tiempos, al conocimiento y aplicación de eficaces técnicas terapéuticas, la Danzaterapia es una de las más reconocidas. El sujeto que sufre algún tipo de trastornos, se enfrenta constantemente a situaciones difíciles de superar. Factores físicos, educativos, sociales... producen en él un impacto anímico que necesariamente hay que canalizar o reestructurar mediante un proceso de desarrollo dinámico desde donde se sienta artífice. La profesora Castañón propone para ello algunas formulas a partir del uso de la danza como elemento artístico y de comunicación. Argumenta con rigor, tres motivos por los cuales la Danza es Terapéutica Primero; aporta una mejora evidente e inmediata de la concepción corporal y el desarrollo motriz. Segundo, mejora la relación social del individuo al ser integrado como miembro de un grupo. Tercero, la danza es la expresión de la identidad peculiar de cada cual, a través de la creación coreográfica y o la recreación en ella.

Cierra esta monografía Serafina Poch Blasco, Directora y Profesora de Musicoterapia en los cursos de Postgrado de la Universidad de Barcelona, con el artículo que lleva por título *Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano*.

Impulsa este artículo a documentarse sobre la musicoterapia científica para seguir paso a paso su desarrollo como técnica terapéutica en los trastornos emocionales de niños/as en Edad Infantil y adolescencia ocasionado por adultos que sufren problemas de convivencia en la pareja y finalmente terminan deshaciendo la familia. Pero lo que realmente apasiona y motiva es que alguien tan prestigioso como la Doctora Poch Blasco aborde el Área escurridiza de la Educación Emocional de los sujetos en edad escolar desde el campo de la Musicoterapia Preventiva con el rigor y la objetividad que exige el método científico.

EL CONCEPTO DE MUSICOTERAPIA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

JOSÉ IGNACIO PALACIOS SANZ

RESUMEN

El recorrido histórico vivido por la Musicoterapia ha pasado por estadios mágicos, religiosos, filosóficos y científicos, de ahí su significado polisémico. Siempre ha habido consciencia de los efectos musicales en las personas y en la sociedad, por lo que ha resultado necesaria la aplicación de la música en la curación de pacientes, en la educación, en la expresión de emociones y en otras muchas situaciones, como así lo atestiguan una larga lista de opiniones y testimonios literarios. Desde 1950 tiene rango científico y se imparte como disciplina académica en muchas Universidades, centros especializados y organizaciones, aunque en España, con una gran historia tras de sí, está en proceso de desarrollo.

ABSTRACT

The history of Music Therapy has passed through various stages: magic, religious, philosophical and scientific, this its multifaceted significance. The effect of music on people and society have long been known which is why it has been used to cure patients, in education, to express emotions and in many other situations as demonstrated by a long list of literary references. Since 1950 it has been a science and is imparted as an academic subject in many Universities, specialized centres and organizations, although in Spain despite its long history, it is still developing.

PALABRAS CLAVE

Rehabilitación, tarantismo, comunicación no verbal.

KEY WORDS

Rehabilitation, tarantism, Non verbal communication.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Es tanta la cantidad de datos que poseemos sobre la evolución de la Musicoterapia, que abarcaría con toda probabilidad la misma historia de la Humanidad en un espacio de miles de millones de años. Aunque el concepto es posterior a los hechos, éstos se han ido transforman-

do a través de los tiempos de una manera u otra, y la evolución de la música es la evolución de la conducta socio-cultural de los pueblos (Blaukopf, 1988).

La música es posiblemente una de las Bellas Artes más difundidas y con mayor capacidad de comunicación; la forma más antigua de expresión, que surge con la misma palabra hablada, y una forma de terapia para el compositor, para el intérprete y para el oyente. La música no sería tan importante si no arrastrara tras de sí estos elementos, llamémosles «adicionales» (Naranjo, 1997). El sonido es capaz de producir impactos en la conducta humana, individual o colectivamente, y convertirse en expresión de estados anímicos. La cinética musical se ve alterada por la melodía, los estados de ánimo se refuerzan; en definitiva, el significado musical es tan amplio como la misma cultura, la religión o la propia sociedad en la que viven.

La Musicoterapia posee finalidades funcionales, tanto a nivel preventivo en los ámbitos sociales, familiares, escolares y en los momentos de la vida, como terapéuticas. Posiblemente, la música en la actualidad sea más necesaria de lo que podamos imaginar. A ello colaboran la gran cantidad de medios de difusión y radiodifusión, que ponen al alcance de todos muchos “momentos musicales”. A ello también contribuye una mejor educación musical desde los primeros niveles educativos y la influencia que ejerce la música a través de los medios de comunicación social.

Para Serafina Poch (I, 1999, p. 43-44) la Musicoterapia en España debe estar indicada como:

- «Ayuda para establecer el diagnóstico médico a través de la expresión musical libre.»
- «Con los niños neuróticos, psicóticos y autistas.»
- «En los casos de niños con problemas orgánicos.»

Bajo el término Musicoterapia se encierran diversas formas de terapia, tales como la danzaterapia, la arteterapia, el psicodrama y la propia Musicoterapia, por lo que el término admite varias definiciones. Etimológicamente significa «terapia a través de la música» (POCH, I, 1999, p. 39). Pero también la Musicoterapia ha sido considerada como una forma terapéutica de comunicación no-verbal, aplicada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de posibles dificultades o trastornos que presentan las personas. Tayer Gaston defendía el empleo de la música para «provocar cambios en las personas que la escuchan o ejecutan» (GASTON, 1957, p. 23). Juliette Alvin la definía como el uso dosificado de la música en el tratamiento, rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales (Alvin, 1967). Roland Omar Benenzon dice que la Musicoterapia es «la técnica de comunicación que utiliza la música y los sonidos para producir fenómenos regresivos y abrir canales de comunicación a través de los cuales se puede comenzar el proceso de recuperación y rehabilitación del paciente» (BENZON, 1981, p. 38). Recientemente la National Association for Music Therapy de EE. UU. ha ampliado el término; a saber, «es el uso de la música en la consecución de objetivos terapéuticos: la restauración, el mantenimiento y el acrecentamiento de la salud tanto física como mental» (POCH, I, 1999, p. 40).

LA ETAPA PRIMITIVA

La música ha evolucionado mucho a lo largo de la historia. Cada civilización ha creado sus propias manifestaciones, como fenómeno artístico, estético y social.

Para la Musicoterapia resulta de capital importancia reconstruir las primeras expresiones musicales. Al respecto, se han formulado diversas hipótesis que coinciden en señalar como la música se generó a partir de gritos ritmados o no, que servían de válvula de escape de sensaciones y emociones primigenias. Estas producciones sonoras, de carácter colectivo, nos conducen al estudio de la ontogénesis. Algunos autores sitúan la génesis de la música al mismo momento de la gestación del ser humano (Benenson, 1992), y a partir de ese instante han sido y son muchos los modos de como influye la música en la personas. Levi-Strauss (1968) al adentrarse en los oscuros recovecos del hombre primitivo y sus implicaciones con culturas prehistóricas, establece la teoría sobre el estructuralismo, por la que existe un orden preestablecido de las cosas, a nivel controlable y otro a nivel más profundo. En la comunicación estaría la base de toda la sociedad y la música es una forma más de comunicarse (Poch, II, 1999). De hecho, el repertorio de tradición oral, que ha llegado hasta nuestros días, nos ofrece la posibilidad de encontrarnos con casi una veintena de enfermedades y un número elevado de ejemplos de canciones de medicina preventiva (canciones de cuna, de trabajo y de accidentes) y de medicina curativa (Amades, 1951).

Parece que hace un tiempo muy remoto las canciones de los hombres estaban asociadas a diversos ritos para los momentos más importantes de la vida: danza, momentos de caza, funerarios, para el nacimiento, las cosechas, para las celebraciones nupciales, para la curación, etc. Hay numerosos grupos de pinturas rupestres que han plasmado algunas escenas de este tipo, que, con toda probabilidad, tenían un carácter mágico. Los médicos de la antigüedad practicaban gran número de cantos, gritos y recursos vocales, unidos al movimiento, con el fin de mitigar los efectos malignos y atraer los efectos benignos implorados (sirva de botón de muestra algunas danzas del mundo celta relacionadas con ritos de la prosperidad, lluvia y fecundidad). En cualquier caso, «para comprender el significado profundo es estos ritos, se precisa detenernos a pensar en la filosofía de estos pueblos» (POCH, II, 1999, p. 389).

Las culturas semitas e indoeuropeas nos han dejado importantes elementos médicos:

- El concepto divino de la música.
- Procedimiento terapéutico de la música.
- La enfermedad tenía connotaciones de malignidad y ofensa a los dioses, y nada mejor que la música para obtener los favores divinos y ahuyentar a los espíritus malignos.
- El concepto dual del bien y el mal (Lain Entralgo, 1961).

En la civilización hindú emiten sonidos varias veces al día en fracciones inferiores de cuarto de tono con alcances médicos, a fin de desarrollar las facultades mentales y místicas, en

cualquiera de las tres variedades: alegre, solemne y triste (Scott, 1969). Para los egipcios la música actuaba sobre las emociones, y ello se aprendía en las escuelas. Ayudaba a tener un carácter ecuaníme, servía para realizar algunas de las tareas faraónicas —referido también al tamaño—, y curaba enfermedades (la música ya se usaba en los hospitales hacia el año 1284 a. C.). El caso más significado ha sido el del médico alejandrino Herófilo, que regulaba la pulsación arterial en consonancia con escalas musicales (Poch, II, 1999, p. 395). También en China existen referencias a la música con propiedades curativas.

El mundo griego construyó una cultura a camino entre el culto musical a los dioses y un importante componente intelectual que se convertiría en modelo social. Los mitos de Homero y Orfeo dan buena cuenta de su experiencia en la práctica del canto (éste domesticaba a las fieras) y postulaban efectos beneficiosos en la educación de la personalidad del aristócrata. La música también servía para disipar el dolor del héroe Aquiles, que cultivaba la música al contar sus hazañas (Mayans, 1992). Los pitagóricos —a mitad de camino entre una filosofía y una religión— llegaron a heredar estas habilidades destinadas a la curación y la purificación, con una gran amplitud y categoría, ya que producía un efecto sedante, calmante y de evasión. (Guthrie, 1973). Así sucedía con pensadores tan ilustres como Sotérico de Alejandría, Platón o Aristóteles. Creían que el ejercicio de la música era esencial en la praxis de los hombre, por su origen divino. Pero sin duda alguna, la teoría del *ethos* —enumerada principalmente por Aristóteles en *La Política* (V, 5) y tomada de los egipcios— asocia estados anímicos (dolor, pereza, embriaguez, paz, oración, persuasión...) a los diversos modos de la música griega: cada ritmo, la altura de los sonidos y las escalas tenían su propio *ethos*. Además, Platón utiliza por primera vez los términos consonancia y disonancia en la *República* (III, 389 e), por lo que el mundo griego será pionero en el pensamiento occidental de la música y de la Musicoterapia.

Los romanos heredaron muchos elementos de la cultura griega, curaban ciertas patologías con la «música amorosa», como el insomnio o las enfermedades mentales. Galeno (131-201 a. J.C.) tenía la convicción de que la música tenía poderes para contrarrestar las picaduras de serpientes, la depresión o los estados de tristeza. Entre la abundante literatura conservada, destacaremos las referencias que hacen Ovidio, Virgilio o Catón, a la hora de tener referencias musicales y recomendar el uso de las liras y el canto, y Apuleyo en su tratado *De Musica*. En la España del siglo II a. J.C. Estrabón nos ha dejado el testimonio de unas bailarinas gaditanas que hacían las delicias de los romanos y que refleja la importancia de esa música (Poch, II, 1999).

La religión cristiana nació y creció en el ambiente judío y no pudo sustraerse de su influjo. El uso del canto para implorar a Dios quedó reflejado en numerosos pasajes de la Biblia: Éxodo IV, 15 (paso del mar Rojo); Números IV, 10 (mandato de Dios a Moisés de construir trompetas de oro para convocar a la comunidad); Libro de Josué, capítulo III (la toma de Jericó); el Libro de Samuel, capítulo XXI (David toca el arpa para sentir el alivio del espíritu maligno); el Libro de los Reyes capítulo III y varios más (*Biblia de Jerusalén*, 1974). Clemente de Alejandría en su obra *Exhortación a los Griegos* encontramos con un lujo de detalles las costumbres y ritos de la música del mundo griego. Para reafirmar el poder la música cita los mitos de Amfión y Arión, cuya habilidad les permitía encantar a delfines, al

primero, y edificar los muros de Tebas, al segundo. Clemente refuta la anterior y propone una nueva música para alabar al Dios verdadero, que había de aliviar los dolores, la ira, y ser una medicina de persuasión (Alexandria, 1979).

De todos son conocidos los efectos beneficiosos (en algunos caso para prevenir la caída del cabello) de paz y sosiego que genera el canto gregoriano, además de predisponer para la meditación trascendente, pudiendo cada modo provocar una resonancia diferente sobre nuestra fisiología (Janneteau, 1985).

EL MUNDO MEDIEVAL

La Edad Media absorbió buena parte de las culturas anteriores y las hizo suyas para readaptarlas a las exigencias de un periodo complejo y poliformal. Pero a pesar de las convulsiones culturales que sufrió nos dejó una pléyade de autores que hacen referencias a conceptos musicoterapéuticos. Los personajes más significativos son Quintiliano, Séneca, San Isidoro de Sevilla, Avicena, Aebn Tofail, Alfonso X «El Sabio» y Juan Ruiz, el Arcipreste de Hita. Quintiliano llama la atención sobre las propiedades de excitación del modo frigio y las ventajas de la música para ayudar a trabajar. Séneca llega a afirmar que «quien desconoce la música no conoce nada que tenga sentido» (POCH, II, 1999, p. 414). De este modo curó del insomnio escuchando música armoniosa, la misma que San Agustín con sentido cristiano admitía si no era disonante. La figura de San Isidoro sirve de puente cultural para la difusión de la música y sirve de enlace con Boecio y Casiodoro (Subirá, 1953). En las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla aparece un nuevo concepto, el de la modulación, dentro de las teorías medievales de los afectos, heredada del mundo clásico y actualizadas por Boecio (480-524). Él en su *De Institutione musica* se ocupa de la influencia de la música sobre los estados violentos, trayendo a colación curaciones que realizó Pitágoras a un borracho, Empédocles a un loco, ciáticas y como los pitagóricos conciliaban el sueño con ayuda de una melodía dulce (Potiron, 1961, p. 38).

LA CIVILIZACIÓN MODERNA: s. XVI al XVIII

A lo largo del Renacimiento proliferan los tratados y los tratadistas, en un doble afán de educar y de establecer criterios de cientificidad sobre las teorías musicales, a partir de la filosofía musical de los antiguos. La polifonía y las tres nuevas consonancias, propuestas por Zarlino y defendidas por Descartes, marcan las teorías modernas que desembocan en Rameau, con el *Traité de l'harmonie* de 1722 (Shirlaw, 1969). En España son abundantes las referencias de la música sobre el ser humano: Pedro de Mejía (uno de los primeros que tratan el tarantismo), Andrés de Laguna, fray Luis de León, Miguel de Cervantes, etc, y en Europa Mersanne (1588-1648) dedicó en sus escritos algunos pasajes a la música.

Uno de los más importantes fue Pedro Cerone con *El Melopeo*. Como tantos otros humanistas del siglo XVI recogen las ideas de autores clásicos, especialmente de Boecio, y anuncian ideas estéticas, científicas y terapéuticas, tales como el gusto innato de los hombres por la música, la interrelación con las actividades del hombre y el ser el arte liberal más noble, el más digno y el que opera mayores efectos, que en términos actuales llamaríamos recreación (Cerone, 1613).

Con toda probabilidad la música jugó un papel muy importante en la evangelización del Nuevo Mundo, del mismo modo que su presencia era esencial en la liturgia católica, luterana y anglicana. Destaca Olivia Sabuco, que se refiere a la música y a sus acciones benéficas racionales localizadas principalmente en el cerebro (Poch, II, 1999).

Los puntos reseñados anteriormente tuvieron continuidad con el padre Benito Jerónimo Feijóo (1676-1764) en la obra *Cartas eruditas*. En ella aparece la recreación relacionada con el alma y el cuerpo, la excelencia de la música dentro de las Bellas Artes y la predisposición de la música hacia la virtud, sin olvidar algunos efectos curativos. Es el caso de un músico atacado por fiebres y delirios, que sanó escuchando música (Feijóo, 1774). Asimismo, Feijóo es más conocido por el ensayo titulado *Música en los templos*, en donde estableció unos cánones que perdurarán hasta Menéndez Pelayo, a la vez que realiza observaciones sobre ciertas músicas cromáticas practicadas en las iglesias y que se aplican en Musicoterapia para crear tensión (Menéndez Pelayo, 1940).

La primera obra de Musicoterapia como tal escrita en España se debe al monje cisterciense Antonio José Rodríguez, y lleva por título *Palestra crítico-médica* (1744). En uno de los volúmenes antepone una medicina psicosomática a la tradicional y considera a la música como un medio capaz de modificar el estado de ánimo de las personas. También atribuye, efectos anestésicos, catárticos y ciertos influjos influir sobre algunas funciones del cuerpo. Es más, llega a afirmar que «la música es ayuda eficaz en todo tipo de enfermedades» (POCH, II, 1999, p. 429).

De significado trascendente para la historia de las ideas estéticas es el movimiento prerromántico alemán, que se inicia durante el último tercio del siglo XVIII. El filósofo que mayor influencia ejerció fue Kant con los principios sobre la belleza y el genio, especialmente en el arte del juego de sensaciones, por la que considera al sonido una sensación agradable, como parte de un arte bello (Kant, 1977). En Rousseau coinciden al mismo tiempo un músico, un filósofo y un antropólogo. Reconoce que los hombres tienen la facultad de escuchar y deleitarse con los más bellos cantos (traducción literal del francés), y considera a la música como el lenguaje más directo al corazón (Fubini, 1988).

EL TARANTISMO Y LA ILUSTRACIÓN

En el pensamiento ilustrado del s. XVIII subyacen teorías de cómo obra la música en los enfermos. Los tratadistas compaginan un enfoque racionalista con otro de carácter empírico, basado en la observación directa de los hechos. Al menos son trece los escritos aparecidos en España entre 1744 y 1793, que han sido recogidos y estudiados por Pilar León Sanz (1993). Diez fueron redactados por facultativos y dos por religiosos aficionados a las artes médicas. Sus nombres son: fray Vicente de la Asunción, Francisco Xavier Cid, Manuel Irañueta y Jáuregui, Domenech y Amaya, Valentín González y Centeno, José Pascual, fray Antonio José Rodríguez, Bartolomé Piñera y Siles, Bonifacio Ximénez de Lorite o Bernardo Rodríguez Rosains (León Tello, 1974). Todas las fuentes se refieren al tarantismo, enfermedad con posibilidades de curación, si bien ya durante la Edad Media en Francia se convirtió en un fenómeno sociológico. Los autores españoles aportan interesantes detalles de carácter fenoménico junto a las citas de Baglivio (Bagivlio, 1745), ya que de su lectura el tema cobró un gran interés en el último tercio de siglo.

En la concepción de estos teóricos la música actuaba dualmente sobre el alma y el cuerpo. Los efectos atribuidos, dentro de una explicación tradicional mezclada con las nuevas teorías de la física moderna, son beneficiosos sobre los estados de ánimo, sirve de analgésico e hipnótico, neurológico, purgante, para contrarrestar el tarantismo, la gota, las alteraciones menstruales y las fiebres diaforéticas. El tipo de música empleada varía según la enfermedad de que se trate y según las personas y profesión de cada caso. No servía cualquier música, sino que eran específicas y concretas: la música de sonidos fuertes y ruidos podían provocar efectos nocivos y recomendaban la modal (León Sanz, 1997).

La obra más importante sobre este tema es la de Francisco Xavier Cid, que recopila treinta y cinco historias. Define la tarantela tanto por la picadura, como por el baile que causa en los mordidos dicho animal. En todos los casos los cuadros clínicos fueron los mismos y se combinaron los tratamientos convencionales de sangrías y aplicación de productos naturales (el uso del álcali era generalizado) con música de diferentes tarantelas, tocadas con guitarra. La reacción provocaba en el enfermo efectos secundarios; es decir, movimientos acompasados con la música, vómitos, sudor y frío.

Cid además elabora diversos comentarios teóricos sobre la música, en relación con la teoría de los afectos y sus efectos. En ese mismo año de 1787 Bartolomé Piñera y Siles escribe la *Descripción de una nueva especie de corea o bayle de San Vito*. Es un estudio más detallado del tarantismo y del uso de la música como tratamiento (entonces fue una vihuela con aire de tarantela o baile al que dio nombre) (Poch, II, 1999). Marius Schneider encontró paralelismos entre la tarantela y la danza de espadas de culturas primitivas, a partir del carácter medicinal de autovacuna de ambas (Schneider, 1947). Distingue tres fases en base a interválica de sonidos, siempre en ritmos ternarios de 3/4 y 6/8:

- fase de sonidos si-fa.
- fase de sonidos fa-do.
- fase de sonidos do-sol-re.

Durante este periodo debemos recordar los efectos sugestivos que producían los cantos de Farinelli (1705-1782), soprano masculino de gran consideración en Europa y en la corte madrileña. Su atractivo radicaba en las audacias vocales ejecutadas por un superdotado y en la capacidad de irradiar sentimientos entre el público que lo escuchaba, especialmente entre los reyes Felipe V y Fernando VI (Vallejo-Nájera, 1986).

EL ROMANTICISMO

El movimiento romántico invirtió los planteamientos ilustrados al preconizar que la música es siempre el lenguaje de los sentimientos (Fubini, 1988, p. 257). En este sentido se pronunciaba José Ortega y Gasset (1933, p. 111), para quien la esencia del romanticismo radica «en creer que las emociones constituyen una zona del alma más profunda que la razón y la voluntad». Goethe (1749-1832) reconocía en los sonidos un poder sobrenatural y una capacidad de elevarnos a lo trascendente (Fubini, 1988). En el plano didáctico reitera la necesidad de que el educador haga una selección bien hecha de obras fundamentales para la apreciación de la música: «elegimos la música para elemento de nuestra enseñanza, porque de la música salen bien trazados caminos en todas direcciones» (POLLITT, 1963, p. 14).

La aportación más sobresaliente llega de la mano de Hegel (1770-1831). Para él el arte pertenece al terreno de la práctica y está a caballo entre la percepción sensible y la abstracción intelectual. Reconoce que produce efectos morales, civiliza y educa en forma de símbolos o figuras. En el Tomo VII de la *Estética* lo dedica a la música y a sus medios de expresión. Así, la acción de la música consiste en erigirse en arte para actuar sobre las almas, al mismo tiempo que necesita de un contenido que despierte un sentimiento vivo en el alma (Hegel, 1964, p. 160).

Schopenhauer (1788-1860) considera a la música un lenguaje universal al uso en todos los países y a través de todos los siglos. Cincuenta años después de su muerte, Wagner, Nietzsche y Tolstoi transmiten su pensamiento. Los postulados de este último sobre el arte y su influencia sobre los sentimientos ha suscitado bastante interés en los musicoterapeutas (Tolstoi, 1994). También resultan interesantes los postulados de Juan Francisco Herbart (1776-1841) que fundamentó sus teorías sobre las relaciones tonales y el análisis de las sensaciones que éstas producían (Abbagnano, 1962).

LA MÚSICA COMO TERAPIA DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Es a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y más en concreto con el médico Rafael Rodríguez Méndez, cuando se preconiza el uso de la música como tratamiento terapéutico (Corbella y Doménech, 1987). Será otro médico y catedrático de la Universidad de Madrid, Francisco Vidal y Careta, quien en 1882 realiza la primera tesis musical que compagina la música y la medicina: *La música en sus relaciones con la medicina*. En ella llega a las siguientes conclusiones:

- La música es un agente que produce descanso y distrae al hombre.
- Es un elemento social.
- Moraliza al hombre.
- Es conveniente aplicarla en la neurosis.
- Sirve para combatir estados de excitación o nerviosismo (POCH, II, 1999).

En la misma línea se sitúa José de Letamendi, que como músico estaba imbuido profundamente de las corrientes de la época; a saber, Wagner y su música. Eligió las composiciones musicales como remedio para mitigar una larga enfermedad que arrastró durante los últimos años de su vida (Poch, 1971). Cerraría este largo corolario de nombres y hechos históricos el primer discurso realizado en un acto público, en concreto para la apertura del Curso de la Academia de Medicina de Zaragoza en 1935, llevado a cabo por Víctor Marín Corralé, con el título *La música como agente terapéutico*.

A todos ellos hay que unir los nombres de Joan Amades, Castillo de Lucas, Isamat Vila, Betés y otros muchos que escribieron sobre la influencia de la música.

En Estados Unidos antes de la I Guerra Mundial se conocen casos asilados del empleo de la música en hospitales. Con la aparición del fonógrafo se amplió su uso, llegando a eliminar tensiones antes de entrar el paciente en el quirófano. Eva Vescelius fue la pionera en la primera década del siglo, y entre otros nombre relevantes cabe citar a Isa Maud Islen, que empleó la música con soldados afectados con neurosis; Willem Van de Wall, Jarriet Ayer Seymour, Samuel T. Hamilton y Loretta Bender, dedicada a la aplicación de la danza-terapia en niños deficientes (Poch, II, 1999). Pronto también se vio como la música de jazz de comienzos de siglo, con sus ritmos sincopados característicos, tenía efectos fisiológicos acusados.

LA MUSICOTERAPIA HOY

En la actualidad el uso de la música como terapia tiene carácter científico y hay profesionales dedicados a tales tareas. En los principales países de Europa está bastante extendida en la teoría y en la praxis, aunque su incorporación al mundo universitario data de hace unos cuarenta años.

En Alemania, en los años sesenta y setenta, destacaban el doctor Jaedicke y el doctor Teirich, éste último famoso por ser el editor del libro *Music in der Medizin* (Teirich, edit. 1958). La Universidad alemana tiene la Musicoterapia como licenciatura desde 1979 en los departamentos de Musicología Sistemática, toda vez que otras ciudades organizan cursos y congresos, como los famosos de Hamburgo en los años 1986 y 1996. Austria no se quedó a la zaga y en 1959 se había establecido en Viena el primer programa de Musicoterapia y en 1992 en la Universidad con un programa a desarrollar durante tres años. En la Universidad de Aalborg (Dinamarca) está dentro de la Facultad de Ciencias Humanas desde 1989. También se han leído tesis doctorales, entre las que destaca la llevada a cabo por el finés Kimmo Lehtonen, en 1986 (*La música como promotora del trabajo psíquico*). En Francia aparece en 1970 con Jacques Jot, que creó un centro de Musicoterapia en París. Existen varias asociaciones y se han organizado varios congresos. En Hungría se han desarrollado simposios y programas de postgrado. En Polonia fue el profesor Natanson quien estableció los primeros cursos de Musicoterapia en 1973 y fundó el Instituto de Musicoterapia al año siguiente. En el Reino Unido una de las pioneras de renombre es Juliette Alvin, francesa de nacimiento y violonchelista. En 1958 creó la British Society for Music Therapy and Remedial, en donde se publica una de las revistas de mayor prestigio en este terreno, *British Journal of Music Therapy*. Algunas instituciones (York, King's College, Bristol y el Southlands College) promueven programas de formación. El curso de la Guidhall, cuyos comienzos datan de 1968 con la propia Alvin, consideran que lo más importante para el musicoterapeuta era encontrar la música adecuada para cada caso. Además, pensaba que «la improvisación y la extemporización eran los elementos clave para establecer una relación musical entre el paciente y el terapeuta» (POCH, II, 1999, p. 505). Otros cursos emplean el método Nordoff-Robbins, basado esencialmente en la improvisación, y que adaptó una alumna suya, Elaine Streeter, para el curso del Instituto Roehampton del Southlands College.

El América son bastantes países en los que la Musicoterapia ya tiene una presencia consolidada en los últimos años. En Argentina el pionero y máximo exponente es Rolando O. Benenzon, fundador, a su vez, de la Asociación Argentina de Musicoterapia y que ha impartido en cursos en todo el mundo. Así mismo, ofertan cursos la Universidad Nacional de Buenos Aires y la John F. Kennedy. Brasil es el país con mayor número de asociaciones. Allí, en 1950 surge una corriente de educación para disminuidos, que tuvo continuidad con los trabajos de la profesora Cecilia Conde en 1972.

Pero sin duda alguna, Estado Unidos es el país en donde más se han desarrollado la Musicoterapia, el de más profesionales y en donde hay una especial labor de investigación y un afán por el asociacionismo. La Musicoterapia tiene una consideración social y científica, e incluso el estado llega a financiar programas de rehabilitación. Las grandes figuras de este siglo en EE. UU. han sido Thayer Gaston y Myrtle Fish Thompson. En China, Japón, Sudáfrica y Australia hay datos de asociaciones y estudios relacionados con esta disciplina, cuyo *boom*, como en casi todos los países, sucede a partir de 1950 (Poch, II, 1999).

La Musicoterapia en España ha sido estudiada con todo lujo de detalles por Serafina Poch (II, 1999). En el año 1977 se celebraba en Madrid el I Symposium Nacional de Musicoterapia, con la presencia de renombrados especialistas. A partir de entonces hasta

nuestros días se suceden los cursos y actividades docentes en las Universidades españolas, como el reciente Curso de Postgrado celebrado en la Universidad de Valladolid (1999-2000), dirigido por las profesoras Morante, Poch, Brotons y con la colaboración de profesores de nuestro departamento, entre los cuales me incluyo. Asimismo, es obligado mencionar la presencia de la Musicoterapia en los planes de estudio de la Universidad de Valladolid desde el año 1989, tanto en el terreno de la medicina como en las diversas especialidades del título de maestro, bajo la responsabilidad de la profesora Rodríguez Espinilla. Paralelamente, Vitoria se ha convertido en otro referente de la Musicoterapia en España de la mano de Aitor Loroño, creador del Centro de Investigación de Musicoterapia, y de Patxi del Campo, organizando cursos, congresos, y editando varios volúmenes de la colección *Música, Arte y Proceso* (del Campo, ed., 1997). Finalmente, en Valencia, Cádiz y Madrid aparecen especialistas y cursos de formación a distintos niveles.

Los manuales de Musicoterapia más conocidos en España son el tratado escrito por Thayer, que puede ser considerado como una de las obras más completas (1982), el de Edgar Willems (1970), Alvin (1978), Benenson (1985), Josefa Lacárcel Moreno (1990) y el recientemente aparecido compendio de Serafina Poch (I y II, 1999), que viene a cubrir un importante vacío que había en este terreno.

Paralelamente al desarrollo de estos trabajos existen las importantes aportaciones de tipo estético-filosóficas acerca del arte de Lipps (1900), Gorndfeld (Poch, I, 1999), Arnheim (1982), Franck o Stephen David Ross. Todos han sabido señalar la capacidad de la música para expresar emociones y sentimientos, como elementos consustanciales al proceso de terapia. Otras aportaciones son los métodos activos de Orff, Nordof-Robbins, Graham y Wood, etc. y los pasos de la expresión verbal, escrita, plástica, el método GIM y la técnica de Altshuler (Poch, I, 1999). Fue precisamente este último quien estableció los principios de que el organismo humano funciona como un todo y que la música mueve al cuerpo en su totalidad, el principio de homeostático y el de *Iso* (Altshuler, 1953).

Sólo me queda reseñar un último apunte, que es necesario traer a colación. Todas estas teorías no son nada sin la realidad sonora. La Musicoterapia necesita de la reproducción de canciones y música de todos los tiempos para conseguir los efectos deseados. La lista sería interminable y siempre abierta a cualquier revisión; es algo necesario en la Musicoterapia, ya sea grabada ya en vivo, puesto que el proceso de recepción es su objeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (1964). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Montaner y Simón, 3 tomos.
ALEXANDRÍA, C. de (1979). *The exhortation to the Greeks*. London: Cambridge Mass.
ALTHAUSER, I. (1953). The Organism -as-a and Music Therapy. En (Podolsky Ed.), *Music Therapy*. Nueva York: Philosophical Library.

- ALVIN, J. (1967). *Musicoterapia*: Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- ALVIN, J. (1978). *Music Therapy for Autistic Children*: London: Oxford University Press.
- AMADES, J. (1951). *Folklore de Catalunya*: Barcelona: Selecta.
- ARNHEIM, R. (1982). Art and visual expresión. En *Psicología del Arte*: Barcelona: Blume editores.
- ARISTÓTELES (1970). *Política*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- BAGLIVIO, J. (1745). *Opera Omnia*: Roma.
- BENENZON, R. O. (1985). *Manual de Musicoterapia*: Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- BENENZON, R. (1992). *Teoría de la Musicoterapia*. Madrid: Mandala Ediciones.
- (1974). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouver (trad. A. Ubieta).
- CERONE, P. (1613). *El Melopeo y maestro*. Nápoles: Juan Bautista Gargano y Lucrecio Nucci (facs. reimpreso en 2 vols., de. F. A. Gallo, Bolonia: Biblioteca Musica Bononiensis, 1969).
- CORBELLA, J. y DOMÉNECH, E. (1987). *Bases históricas de la psiquiatría catalana moderna*. Barcelona: PPU.
- FEIJÓO, B. J. (1774). Carta XLIRV. *Cartas eruditas y curiosas, Tomo I*. Madrid: Espasa Calpe.
- FUBINI, E. (1998). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- GASTON, E. T. (1957). Factors Contributing to Responses to Music. En Ka. Lawrence, *Book of Proceedings*. NAMT.
- GUTHRIE, W. K. C. (1973). *Orfeo y la Religión Griega*. Buenos Aires: Edit. Universitaria de Buenos Aires.
- HEGEL, G. W. F. (1964). *Introducción a L'Esthétique*. París: Editions Aubier-Montaigne.
- JEANNETEAU, J. (1985). *Los modos gregorianos*. Burgos: Colección Studia Silensia XI, Abadía de Santo Domingo de Silos.
- KANT, E. *Crítica del Juicio*. Madrid: Austral, Espasa-Calpe.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1961). *Enfermedad y pecado*. Barcelona: Toray.
- LEÓN SANZ, P. (1993). Teoría de la acción terapéutica de la música en la medicina del s. XVIII. *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología; IX (1)*, 79-117.
- LEÓN SANZ, P. (1997). Musicoterapia y observación clínica en la España del siglo XVIII: el Tarantismo. *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología; XIII (1-2)*, 69-122.
- LEÓN TELLO, F. J. (1974). *La teoría española de la música en los siglos XVII y XVIII*: Madrid: C.S.I.C., Instituto Español de Musicología.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1968). *Mitológicas-Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica (Trad. del francés por Juan Almela).
- LIPPS, T. (1900). Aesthetische Einföhlung. *Zeitschrift für Psychologie*, 22, 415-450 (Ed. española de Madrid, Daniel Jorro, 1923).
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1940). *Historia de la Ideas Estéticas en España, I*. Madrid: C.S.I.C.
- NARANJO, C. (1997). Música y conciencia. En Patxi del Campo (coord.), *La música como proceso humano*. Salamanca: Colección música, arte y proceso, Amarú Ediciones.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1933). *Notas*. Madrid: Espasa Calpe.
- PLATÓN (1969). *La República*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, III tomos.
- POCH BLASCO, S. (1971). Conceptos musicoterapéuticos de autores españoles de pasado, válidos en la actualidad. *Anuario Musical*, 1971, 147-171.
- POCH BLASCO, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia (I y II)*. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios, Ed. Herder.
- POLLIT, A. (1963). *Para entender y saborear la música*. Barcelona: Ediciones Ave.
- POTIRON, H. (1961). *Boèce, Théoricien de la Musique Greque*. París: Bloud et Gay (Institute Catholique de Paris).
- SCHNEIDER, M. (1947). La danza de espadas y la tarantela. *Anuario Musical*, II, 41-51.

- SCOTT, C. (1969). *Music, its secret influence throughout the ages*. Londres: The Aquarium Press.
- SHIRLAW, M. (1969). *The Theory of Harmony*. New York: Rep. Dsa Capo Press.
- SUBIRÁ, J. (1953). *Historia de la Música Española e Hispanoamericana*. Barcelona: Salvat Editores.
- TEIRICH, H. E. (ed.) (1958). *Musik in der Medizin*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- THAYER GASTON, E. Y OTROS (1982). *Tratado de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- TUR MAYANS, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VALLEJO NÁJERA, J. A. (1989). *Locos egregios*. Barcelona: Editorial Planeta.
- VIDAL y CARETA, F. (1882). La música en sus relaciones con la medicina. *Gaceta Médica Catalana*, 16 y 31.
- WILLEMS, E. (1970). *Introduction a la Musicotherapie*. Bienne-Suisse: Ed. Pro Musica Sàrl.

SONOTERAPIA

MARÍA SOLEDAD ARROYO TEJERA

RESUMEN

El presente artículo trata del sonido, el ruido y el silencio y de los efectos que estos producen en las personas.

La sonoterapia pretende aplicar los parámetros del sonido en la recuperación de trastornos sensoriales, cognitivos y motrices.

ABSTRACT

The following article concerns sound, noise and silence and the ways in which people respond to these.

Sonotherapy attempts to use sound to treat sensorial, cognitive or motor system disorders.

PALABRAS CLAVE

Sonido, silencio, ruido, parámetros, sonoterapia.

KEYWORDS

Sound, silence, noise, concerns, sonotherapy.

UNIVERSO SONORO

El sonido está circunscrito a la tierra y forma parte de la naturaleza humana, e incide directamente sobre ciertas actitudes y facultades del ser humano.

Thayer Gaston (1982), citando a Pribram: *«Los seres cuando perciben un sonido irregular durante cierto tiempo tienen respuestas comunes. En el comienzo el sujeto manifiesta su estado de alerta o interés que se expresa mediante el movimiento de la cabeza y de los ojos para saber de donde provienen los sonidos, se produce una respuesta galvánica de la piel y un*

aumento del flujo sanguíneo a la cabeza. La actividad eléctrica de las partes del cerebro vinculadas con el oído interno evidencian una agitación que es característica del estado de alerta. Después de 5 o 10 minutos esta pauta de respuesta se modifica debido a que los sonidos continúan repitiéndose y, en apariencia los individuos ya no reaccionan más a la situación».

Todo a nuestro alrededor es sonido, el trueno, la lluvia, el viento, el mar, el río, son sonidos naturales que percibimos y comprendemos sintiéndoles en nuestra piel, oyéndoles y teniendo la respuesta adecuada, una vez que comprendemos que son y que los produce.

Argueda Carmona (1984): *«Desde los tiempos más remotos se ha sabido que la música provoca un gran impacto emocional en el hombre. Sus repercusiones positivas o negativas dependen de cómo y quien la utilice».* La música entendiéndose aquí como la sucesión de sonidos.

El niño incluso antes de nacer, siendo feto, vive en un mundo sonoro procedente de las paredes vibracionales del vientre de su madre, mecido dentro del líquido amniótico. Siente los latidos de su corazón, los ruidos gastrointestinales y responde a estos sonidos, que le están dando vida, con impulsos motores que percibe la madre con claridad.

Muscarsel (1988): *«El neonato presenta conductas escasamente diferenciadas ante los estímulos externos recibidos por cualquier vía. Las primeras reacciones al sonido son del tipo reflejas».*

Cuando el feto tiene varios meses de maduración, parece que puede oír sonidos procedentes del exterior, sonidos que le resultarán conocidos cuando nazca.

Médicos y científicos estudian la influencia del sonido en el feto y afirman que este es capaz de reaccionar a los sonidos internos de la madre.

Argueda Carmona (1984): se pregunta *¿por qué afectan los sonidos musicales a los niños?*

«El motivo se remonta a los primeros momentos de la concepción del ser humano, en los cuales el sentido del oído impera sobre el de la vista. El feto, a partir del quinto mes de gestación, reacciona ante los estímulos musicales, a la vez que es muy sensible a los sentimientos que la música provoca en la madre».

El Dr. Tomatis que ha dedicado gran parte de su obra a la voz filtrada de la madre, estudiando los problemas emocionales originados por una mala receptividad a estos primeros estímulos acústicos y sus consecuencias. Escribe citado por Kagen (1987): *«Muchas veces niños, desobedientes y que no hacen caso a las advertencias de su madre es debido a un profundo rechazo subconsciente, de origen emocional formado en su época de vida fetal».* Según estos estudios, parece ser que el origen del problema procede de algún estímulo acústico negativo en la etapa fetal, lo que podría dar origen a nuevas investigaciones en el campo de la sonoterapia.

Pero nos surge una pregunta elemental para poder proseguir ¿es un misterio la esencia del sonido?

Van der Meer y Berkeley (1997): *«La música esta hecha de sonido pero ¿de qué está hecho el sonido? Es en esencia, como la caída de una piedra en un estanque que produce una serie de círculos concéntricos, mientras mayor sea la piedra, mayor será el círculo. Pues bien, el sonido se produce de un modo parecido: al llorar o gritar, se perturba el aire con vibraciones de tamaño variable, como los círculos en el agua.»*

Utilización del sonido a lo largo de la historia.

El hecho sonoro es un misterio para los hombres que vivían en la antigüedad y lo fue durante mucho tiempo. Las representaciones pictóricas más antiguas nos muestran hombres tocando «orquestas de flautas» en Ariège (Francia) fechada en el 12.000 a de C., brujos danzando y tocando arcos sonoros en Trois-Frères (Francia) fechado en el 15.000 a de C.

En Mesopotamia hace 6.000 años aceptaban el Universo como estado y las divinidades podían arrasarse sus cosechas e inundar sus tierras, sin embargo creían, que podían ser aplacadas gracias a la voz y los instrumentos que producían sonidos agradables a los dioses, estos sonidos se escuchaban en el templo.

Esta cultura fue heredada por Egipto, donde también utilizaban sonidos producidos por la voz y los instrumentos para aplacar a los dioses.

Moisés llevó esta forma de cultura sonora hasta Palestina y ésta fue asimilada por los griegos.

Los griegos además de utilizar los sonidos para aplacar a los dioses, los usaban como objeto de especulación científica; diferenciaban el sonido, del ruido; los agudos, de los graves, los fuertes de los débiles.

El filósofo Pitágoras descubrió que una octava corresponde a una relación de frecuencias de dos a uno, y posteriormente construyó todo un edificio de especulaciones místicas en torno a esa ley. Aristóteles, en unas breves observaciones sobre el sonido, realizó una suposición bastante acertada sobre la naturaleza de su generación y transmisión.

También estos filósofos, Pitágoras, Aristóteles y Boecio creían que los sonidos armónicos habían sido creados por el dios Apolo, según la mitología griega Enciclopedia Encarta (1998): *«Apolo, hijo del dios Zeus y de Leto, hija de un titán. Era también llamado Délico, de Delos, la isla de su nacimiento, y Pitio, por haber matado a Pitón, la legendaria serpiente que guardaba un santuario en las montañas del Parnaso. En la leyenda homérica, Apolo era sobre*

todo el dios de la profecía. Apolo era un músico dotado, que deleitaba a los dioses tocando la lira. También era el dios de la agricultura y de la ganadería, de la luz y de la verdad, y enseñó a los humanos el arte de la medicina». Y Apolo como músico y médico junto con otras divinidades, reflejaban en el microcosmos, las leyes de la armonía que rigen el Universo. También creían que los sonidos influían en las acciones y en los pensamientos humanos, como más tarde se ha comprobado.

Ya en el siglo XIV nos encontramos otras referencias como Las Etimologías de San Isidoro que hablan sobre la influencia del sonido en el ser humano.

En el siglo XV aparece la relación entre los tonos fundamentales y el temperamento.

Argueda Carmona (1984): «*Hacia 1492, el español Ramos de Pareja en su Música Práctica, asociaba los cuatro tonos fundamentales a los cuatro temperamentos humanos y sus planetas respectivos: El tonus Protus correspondiente a la flema y a la Luna, el tonus Deuterus correspondiente a la bilis y a Marte, el tonus Tritus correspondiente a la sangre y a Júpiter, y el tonus Tetrardus correspondiente a la melancolía y a Saturno*».

Sin embargo, no se efectuaron estudios válidos hasta 1600, cuando Galileo llevó a cabo un estudio científico del sonido y enunciando muchas de sus leyes fundamentales.

Galileo como matemático y físico que era llegó a determinar la relación entre tono y frecuencia del sonido a partir de la vibración de una cuerda tensa. Facilitando quizá sin pretenderlo, la utilización que este descubrimiento tendría para el ser humano en el futuro.

De este modo se ha ido investigando como el sonido y el ser humano han estado y están unidos por frecuencias vinculantes comunes al resto de la naturaleza y al Universo que nos rodea.

En los siglos XVI, XVII, y XVIII aparecen asociados al sonido y a su utilización en el Tarantismo, nombres como Pedro de Mejía, Andrés Laguna, Oliva del Sabuco, Sebastian Covarrubias, Irañola y Jauregui, Bartolomé de Piñeira y Silos entre otros.

En 1932 Laguna Azorín relaciona el sonido musical con la medicina.

Posteriormente otros estudios relacionan el sonido y el mapa genético aún ya completado.

Argueda Carmona (1984). «*En el siglo XX, se descubrió la importancia de la música en los ácidos de la vida humana ADN y ARN*».

Por otra parte, vivimos hoy en la postmodernidad, contaminados por estímulos sonoros constantes (en realidad inmersos en ruido que hay a nuestro alrededor), que se asimilan con

dificultad por la invasión de los mismos, dando respuestas subjetivas opuestas, de calma o agresividad dependiendo de cada sujeto, del lugar y del momento en el que se encuentre este. A veces manipulado por intereses creados.

Para clasificar lo que comúnmente se entiende por ruido-sonido-silencios por separado vamos a intentar ver cuáles son las diferencias y vinculaciones que tienen entre sí, y en relación con el tema que nos ocupa.

Ruido

El ruido se produce a nivel de ciencia acústica, al igual que el sonido y tiene sus mismas cualidades fue estudiado y definido por el comité francés de Electrotecnia en 1956 calificándolo como:

- Toda sensación auditiva desagradable o molesta.
- Todo fenómeno acústico que produzca sensación molesta.
- Un sonido generalmente de carácter aleatorio que no posee componentes definidos

Prejuicios entre otros que existen sobre el ruido en la sociedad. Otros estudios consultados, sobre la influencia de los ruidos sobre el ser humano, parecen coincidir en que a nivel sensorial, el ruido produce una sensación calificada normalmente de desagradable; como consecuencia de los movimientos irregulares, cuyas frecuencias son inciertas e imprecisas, y cuya complejidad viene dada por la superposición de sonidos diversos no relacionados entre sí.

Poch Blasco (1999): *«El ruido, podría definirse como sonidos cuyas vibraciones son irregulares. También como (el sonido que no es deseado), debido a un efecto psicológico o fisiológico adverso para un oyente».*

Para poder utilizar ciertos ruidos con finalidad terapéutica tendríamos que liberalizar al ruido de los componentes negativos que se le atribuyen.

Palacios (1985): *«La expresión sonora es el dominio del ruido. Pero el ruido es en sí el resultado de un gesto; un gesto de espiración modulada por los órganos fonatorios, o gesto dirigido hacia el objeto que va a producir el sonido. El dominio del ruido es pues, en definitiva, un dominio del gesto. Antes de poder dominar el ruido es necesario liberarlo, desculpabilizarlo. Permitir y aceptar la explosión del ruido, de la misma manera como hemos aceptado y permitido la explosión del movimiento».*

Argueda Carmona (1984): *«Las ondas producidas por cuerpos en vibración y transmitidas por el aire, pueden llegar a ser sentidas a través de la piel, los músculos, los huesos y el sistema nervioso autónomo».*

De lo que se deduce que el ruido posee la capacidad de alterar el sistema nervioso positiva o negativamente a pesar de no estar científicamente comprobado los resultados de las emisiones.

Silencio

Realmente cuando un sonido no se oye, es porque está fuera del alcance de nuestra percepción y a esta falta de sensación auditiva se le denomina silencio.

Poch Blasco (1999): *«Existe un silencio físico que puede definirse como la ausencia de sonido, aunque el silencio absoluto no existe, ya que estamos rodeados de vibraciones que producen sonidos e infrasonidos que no son percibidos por el oído humano.»*

El silencio y el sonido pueden parecer dos realidades enfrentadas, pero nunca más lejos de la realidad, uno y otro se complementan, y se necesitan como componentes expresivos de contraste de una misma realidad senso-perceptiva.

Es así, siempre que definamos como silencio la ausencia de sonido. El sonido existe gracias al silencio, uno y otro se complementan de modo que se hacen necesarios para ser percibidos claramente por comparación. Así percibimos el silencio como algo expresivamente muy importante por ser el máximo contraste con el sonido.

El silencio lo consideramos aquí pues, en función de los límites de la percepción humana del sonido, alejado de la precisión de las ciencias físico-matemáticas.

Van der Meer y Berkely (1997): *«Lo que solemos entender por silencio, en un lugar callado, es en realidad, una atmósfera relativamente ruidosa. El silencio puro sólo se crea artificialmente en recintos especiales».*

El silencio absoluto en realidad no existe, y si así fuera, prolongado llegaría a ser desequilibrante para el ser humano, aunque a veces se haga necesario invocarlo para lograr un equilibrio psíquico, dada la contaminación sonora que existe a nuestro alrededor y de forma continua.

Poch Blasco (1999): *«El ser humano no está hecho para el silencio profundo ni por largo tiempo, ya que se convierte en un tormento insoportable. Necesitamos de una cierta dosis de sonidos para nuestro equilibrio físico y psíquico.»*

La percepción del silencio más profundo se consigue dentro de las cámaras insonorizadas, si bien ni siquiera allí podemos librarnos del sonido ya que entonces percibimos mejor nuestros ritmos vitales: el circulatorio, el cerebral, el cardíaco».

Durante la segunda mitad del siglo XX, los aparatos electrónicos revolucionan el estudio del sonido ruido silencio, siendo preciso y necesario el estudio riguroso del estímulo para poder aplicarse al campo de la sonoterapia.

Sonido

Es de tal importancia el fenómeno de la vibración sonora musical en tiempo y en espacios iguales, que llega a afectar de un modo directo nuestra percepción. Según las circunstancias y para diferenciar un sonido cualquiera de otro deben intervenir factores fundamentales a los que llamamos cualidades o parámetros del sonido como:

- Altura o tono
- Intensidad o volumen sonoro
- Timbre: naturaleza o fuente

Otros estudiosos también tienen en cuenta la duración como cualidad del sonido, aunque en realidad, independientemente de la duración del sonido, este se produce.

En sonoterapia consideramos la duración del sonido como parámetro imprescindible para trabajar la noción rítmica del tiempo auditivo.

La intensidad es la cualidad que permite percibir y producir un sonido más fuerte o más débil, y los matices intermedios, que construyen la dinámica de una melodía. Por tanto afecta a la doble función sensorial auditiva y motriz reproductora de un sujeto.

Muscarsel (1988): *«La sensación de intensidad producida por un sonido va unida, lógicamente, a la magnitud física de presión sonora.»*

La percepción de la intensidad es producto de la subjetividad de cada individuo.

Los límites del oído humano en cuanto a la intensidad, vienen dados por el umbral mínimo y la cima.

Físicamente la intensidad se mide en términos absolutos como la energía por segundos que atraviesa una esfera, que tenga de radio la distancia entre la fuente y el receptor. También influye el medio en que se transmite el sonido.

Las variaciones de Intensidad han dado lugar en música a las diferencias de matices, creando con ello una enorme riqueza emotiva.

El timbre es la forma vibratoria de la onda sonora y se manifiesta como la calidad del sonido. Gracias al timbre es posible distinguir la naturaleza del mismo, aunque se produzcan varios sonidos a la vez con el mismo tono e intensidad.

Muscarsel (1988): *«La voz humana nace de las vibraciones primarias de las cuerdas vocales y se enriquece con armónicos que modula en las cavidades fonatoria».*

Una vibración nunca es sencilla, por tanto lleva consigo una serie de vibraciones que se entremezclan y que llamamos armónicos. El timbre es la cualidad más original del sonido, no se puede medir como tal, pero se pueden medir las frecuencias y las intensidades de sus armónicos, aplicado este parámetro a las alteraciones de las cuerdas vocales.

Cieza (1990) define la disfonía como: *«Una mala utilización de las cuerdas vocales que se contraen dando lugar a hipo e hiperfonías. Es una alteración en el tono y timbre de la voz.»*

Una adecuada percepción auditiva hace que los parámetros del sonido puedan ser discriminados por separado, aunque el sonido sea único.

Palacios (1985): *«El sonido penetra en el cuerpo y convierte la experiencia sonora –perceptiva en una provocación de vida. El cuerpo atravesado de estímulos, los va clasificando, de manera que diferencia lo fuerte de lo débil, lo alto de lo bajo, lo suave de lo intenso. A esta clasificación, que se va archivando en el cerebro se irán añadiendo otras muchas interrelacionándose entre sí, adelantando por caminos nuevos y repartiéndose por toda la unidad del organismo».*

La utilización del sonido percibido y reproducido, aplicado debidamente como técnica de recuperación a sujetos con afecciones diversas produce efectos sonoro terapéuticos en diversos trastornos.

SONOTERAPIA

El sonido es un potenciador del desarrollo sensorial y perceptivo, es una fuente de cohesión, permite y estimula a cada persona para que participe en forma dinámica en su propio desarrollo.

La Terapia, tal y como viene definida en la enciclopedia Encarta (1998) es: *«Tratamiento de la enfermedad con distintos medios. Implica el manejo y cuidado del paciente para combatir un trastorno físico o mental».*

La sonoterapia se ocupa del estudio del sonido y su aplicación como terapia en los seres humanos.

Thayer Gaston (1982) define la terapia como: *«El propósito principal de la terapia es capacitar al individuo para que funcione en su grado óptimo en la sociedad. Los niños deficientes necesitan aprender a comportarse de una manera que asegure su total participación en la sociedad, los que sufren desórdenes de conducta también requieren ayuda para establecer nuevamente relaciones y conductas adecuadas... Tanto la historia como la naturaleza del hombre señalan estas metas de la musicoterapia».*

Si los elementos capaces de producir estímulos sonoros son de muy diversa naturaleza: humana, animal, fenomenológica, instrumental y otras. La sonoterapia puede aplicarlos con expectativas terapéuticas.

Lacarcel (1990): *«El desarrollo sensorial pretende potenciar al máximo las condiciones para recibir información del mundo sensible circundante. Una primera etapa supondría recibir las sensaciones propio y exteroceptivas».*

Las respuestas tienen diversas formas de representación y transferencia y en definitiva formas de comunicarse a través del movimiento corporal, pueden ser motoras y/o sensitivas, orgánicas, pero todas ellas motivos de comunicación como la voz que se comunica a través de la palabra, el llanto, el grito, el canto y otros sonidos inarticulados que se pueden emitir, pero también se puede dar una respuesta que comunique algo a través del movimiento y de la expresión artística.

Y si el organismo no se limita a ser un canal de comunicación estímulo-respuesta

¿Cómo puede reducirse la utilización de la sonoterapia solo para producir fenómenos estimulares, como se viene observando en ciertos contextos. Este reduccionismo se ve superado por la aportación de:

Lacarcel (1990): *«La percepción se desarrolla a medida que se perfeccionan los procesos de diferenciación de estímulo-respuesta. Por lo tanto, la incidencia en la percepción auditivo musical es de esencial importancia para una reeducación y terapia fundamentadas en las actividades musicales».*

Necesariamente el terapeuta se verá obligado a conocer el conjunto de estructuras y procesos mentales que se ponen en funcionamiento en el organismo; desde el momento en que el estímulo sonoterapéutico excita los órganos sensoriales, captando la información en el cerebro, hasta que de forma integrada esa información se transforma en un generador de respuestas organizadas.

Cuando el procesamiento de la información se interrumpe en un sujeto a causa de estructuras funcionales, o por defecto de los procesos internos, la sonoterapia interviene desde los niveles de desarrollo de las capacidades y no desde el contenido de la información externa.

Las frecuencias de un sonido pueden ser sedantes, incluso pueden llegar a curar en armonía con las frecuencias de un determinado paciente instaurando en él o en ella el equilibrio perdido. En esto se basa el fundamento de la sonoterapia.

Bruscia (1997): *«La terapia tradicionalmente se define en términos de la raíz griega Therapeia que significa atender; ayudar o tratar, [...] Las prácticas curativas incluyen todos los usos de la música, o cualquiera de sus componentes (vibración sonido), para promover el bienestar e inducir a la curación. El bienestar se define como un estado de salud holística que se caracteriza por la armonía y el equilibrio entre el cuerpo, la mente y el espíritu, y por la ausencia de enfermedad. La sanación se define como el proceso por el cual la mente, el cuerpo y el espíritu se reúnen».*

Para McClellan (1988): *«La razón fundamental filosófica para la utilización del sonido, ha sido que toda la creación se organiza y gobierna por formas sonoras o vibratorias y que como la música, todo lo que hay en el Universo está en constante estado de movimiento o flujo y en el proceso constante de convertirse en su propia forma. Puesto que la música y el Universo están organizados de acuerdo a vibraciones, la música se puede utilizar para traer armonía a la mente-cuerpo-espíritu del ser humano y por último a los mismos cielos».*

«La curación por el sonido es la utilización de las frecuencias vibratorias o formas sonoras para sanar la mente, el cuerpo y el espíritu, para inducir a la autocuración y fomentar el bienestar.»

Para Loroño y del Campo (1987): *«En la historia médica de la humanidad, la musicoterapia no constituye ninguna innovación revolucionaria, pues, aún cuando desconocieran sus fundamentos científicos, los antiguos griegos e incluso las tribus primitivas conocían y utilizaban estas propiedades de la música».* Que no son otra cosa que sonidos como materia prima, como ya hemos dicho anteriormente.

Kagen (1987) citado por cuadernos de Integral, nos define la musicoterapia como el uso de la música y los sonidos para el desbloqueo y la apertura de los canales de comunicación *«Es importante no confundir el sonido —fenómeno fisiológico sensorial— con el estado vibratorio de un cuerpo; o sea, el efecto físico que puede constituir la base o punto de partida del sonido cuando es isócrono y rápido. La vibración, como fenómeno puramente material, se utiliza mucho en la reeducación de niños con problemas de audición y lenguaje.»*

Por último añadir que los sonidos producidos por la naturaleza, pueden tener un efecto sedante o enervante hacia el ser humano dependiendo del estado mental en el que este se encuentre, por lo que se hace imprescindible estudiar la relación causa-efecto antes de aplicar la técnica sonoterapéutica.

Rodríguez Espinilla (1994): *«En un sentido amplio se considera a la sonoterapia como una técnica terapéutica, capaz de poner en sintonía una frecuencia vibratoria con el*

organismo humano. La técnica consiste en una transmisión de la información vibracional, característica del cuerpo que la origina. La propagación de la onda sonora hace vibrar a un cuerpo en estado de reposo y puede a la vez alterar la frecuencia de un cuerpo que vibra en sintonía diferente». Los componentes de la sonoterapia como hemos dicho anteriormente son: el ruido, el sonido y el silencio, aplicado a un sujeto en un espacio y en un tiempo concreto.

La sonoterapia se revela como una terapia integradora que utiliza el sonido para recuperar la sintonía perdida y a la vez se proyecta en forma de ondas o vibraciones con un solo propósito el de recuperar la armonía interna del ser humano y con ello desarrollar una correcta percepción.

En Sonoterapia hay un término que se utiliza con mucha frecuencia El ISO, noción de igualdad de la existencia de un sonido o de un conjunto de sonidos internos que nos caracteriza y nos individualiza.

Argueda Carmona (1984): *«Principio ISO o principio de igualdad, descubierto por la doctora Ira Altshaler, según el cual una música idéntica al estado de ánimo o tempo del paciente facilita la respuesta de éste. De esta manera los elementos depresivos se despiertan con un tempo 'andante'; los maníacos, en cambio, se mueven más fácilmente con un 'allegro'. Se ha comprobado igualmente que la música ayuda a sobrellevar el dolor personal, convirtiéndolo en un dolor de carácter más universal. Escuchar la 'Muerte de Ase' de Peer Gynt, puede, en algunos casos, aliviar el dolor por la muerte de un ser querido».*

Lacarcel (1990): *«Existe un sonido o conjunto de sonidos o fenómenos sonoros internos, que nos caracteriza y nos individualiza. ISO significa igual y resume nuestros arquetipos sonoros, nuestras vivencias sonoras intrauterinas y nuestras vivencias sonoras de nacimiento e infantiles hasta nuestros días».*

En síntesis podemos decir que sonoterapia es una técnica basada en la aplicación de sonidos ante diversas problemáticas socio-educativas y personales, sobre todo en los casos en que se necesita una ayuda, para la solución de algunos problemas planteados.

Ya los griegos que tenían una concepción psico-dinámica de la enfermedad, pensaban que el sonido que es orden y armonía para el hombre, realizaron investigaciones sobre el carácter y los efectos que el sonido ejercía en el cuerpo y en la mente del hombre, y llegaron a la conclusión del valor terapéutico del mismo y así hicieron de la música un papel fundamental en la salud pública.

Bruscia (1997) citando a Sekeles: *«La musicoterapia, es el uso directo del sonido y la música en orden para apoyar la observación del diagnóstico por específicas herramientas de los médicos, para facilitar cambios significativos en el organismo humano y mejorar los estados fisiológicos y psicológicos; desarrollar la expresión musical, que se supone esencial para una vida sana».*

Las Leyes de Weber-Fecher, consideran el crecimiento que experimenta la sensación frente a los incrementos del estímulo, citado por Muscarsel (1988). *«La ley de Weber-Fecher, que abarca la respuesta de toda nuestra percepción sensorial, y no sólo al oído, nos dice que: 'La sensación es igual al logaritmo de la intensidad del estímulo, siempre que este quede referido a la sensación umbral'».*

Cuando el estímulo sonoro llega a la persona se excita el laberinto, lugar donde confluyen los sentidos, y se produce una conducta que es observable, la mayoría de las veces con claridad. El proceso de la información empieza por los órganos receptores. Se tiene que realizar una estimulación de los sentidos siempre y como paso previo, para una terapia, que sin duda si se consigue un resultado en el principio de su aplicación, tiene que continuar aunque con pasos muy lentos.

Palacios (1985): *«Los impulsos sonoros entran en el cerebro, por medio de la percepción auditiva, y por filtrado a través del cuerpo, que es como una gran esponja, se produce una activación del sistema neurovegetativo, actuando sobre: la respiración, el metabolismo, los mecanismos vitales, los ritmos cardiacos, una distensión o tensión muscular, una relajación de tensión global, una regulación de las funciones vitales y la creación de disfunciones. El proceso de atención se concentra en el canal sonoro produciendo una mayor activación sensitiva hacia la percepción sonora».*

Benenson (1981) cree que: *«El sonido, la música y el movimiento producen efectos regresivos que dan salida, abren canales de comunicación que estimulan el proceso de formación y recuperación... Los estímulos musicales son sonidos que están suficientemente controlados u organizados y crean relaciones que son intrínsecamente significativas. Aunque los sonidos pueden representar o referirse a algo que va más allá de ellos mismos, su significado original o significación estriba en las relaciones musicales que existen entre ellas».*

Esto significa que el terapeuta que aplica el sonido como terapia sonoro/musical, debe tener conocimientos musicales, para estudiar el estímulo adecuado al sujeto junto con una actitud de relación con las personas, tener flexibilidad de adaptación, paciencia, imaginación y una formación polivalente.

Todos los seres humanos queremos estar en armonía con nosotros mismos, y con el Universo en general, por ello quizá la sonoterapia, sea una terapia adecuada para todos, pero sobre todo, es necesaria para aquellos casos, en que se precise una ayuda que compense, de alguna manera un tipo de deficiencia o alteración sensorial, donde no se necesite un saber exhaustivo de contenidos puramente musicales.

APLICACIONES DE LA SONOTERAPIA

¿A quién se dirige la sonoterapia?. A todo tipo de sujetos de cualquier edad y en un ámbito concreto, sobre todo a personas con disfunciones cognitivas, afectivas, psicomotrices y trastornos de personalidad.

Autistas

En 1911 fue Bleuler el primero que sacó a la luz este término, y fue con el fin de describir una perturbación de la conducta y del pensamiento en algunos esquizofrénicos.

En 1943 Leo Kanner estudió especialmente a personas con alteraciones afectivas y de relación con el mundo circundante.

En 1977 Rutter investigador infatigable de los problemas de conducta, afirma que en eso consiste el autismo.

La National Society for Autistic Children da un diagnóstico diferencial sobre estos niños y les marcan con las siguientes características.

Anomalías en las secuencias de desarrollo, alteraciones en las respuestas a estímulos sensoriales, perturbaciones en el lenguaje y en las capacidades cognitivas, y anomalías en la capacidad de relacionarse.

La música y sobre todo los sonidos, ejercen una influencia poderosa, en todos los niños, pero lo hace en mayor medida con los niños autistas, pues en su incapacidad de relacionarse, los sonidos son para ellos algo puro. La sonoterapia actúa en estos niños, como una técnica psicológica que permite abrir canales de comunicación, pues entra en su cerebro mucho más rápidamente que cualquier otro tipo de estímulos.

El niño autista queda fascinado por las melodías más sencillas, cortas y reiterativas, que no posean ninguna voz humana.

Cuanto más rico es el ambiente sensorial, mayor es el desarrollo, el sujeto siempre debe tener la posibilidad de expresarse y todas sus sugerencias nos van a facilitar su comprensión.

Gracias al sonido, se abren canales del inconsciente y el niño puede descubrir su verdad interior.

La sonoterapia actuará como elemento que va desde el interior del niño hacia el exterior produciendo así un estímulo motor.

Las sesiones de sonoterapia deben iniciarse de forma individual con cada niño, y se debe conocer previamente los elementos sonoros que provocan sus estímulos, tanto agradables como desagradables e incluso los perjudiciales, que alteran al niño. En la sesión se deben mantener los hechos musicales en la forma más primitiva, para así poder despertar el impulso rítmico de los niños, relacionándolo de una forma especial con el latido cardíaco, como experiencia sonora primaria.

Hipoacúsicos

Rousseau: *«Las más hermosas melodías nunca tendrán significación alguna para los oídos de los que no están acostumbrados a escucharlas. Es un lenguaje que necesita un diccionario».*

Lo mismo ocurre con la persona que tiene un problema de audición.

Thayer Gaston (1982): *«La anatomía y fisiología del oído cumplen un papel importante. Este pequeño y delicado instrumento posee una enorme eficiencia. Debe tratárselo con cuidado y precaución ¡cuán increíble es la potencialidad sensitiva del oído, que puede percibir vibraciones del aire que son más pequeñas que el diámetro de un átomo de hidrógeno!».*

Muscarsel (1988). Cita a Myklebust:

«La plena maduración del aparato auditivo no tiene lugar hasta los siete años y la memoria auditiva continúa su proceso de maduración posteriormente

Deben ser estimulados auditivamente todos los niños hasta la edad en que puedan obtenerse datos certeros acerca de sus restos auditivos.

El mecanismo auditivo se encuentra ya completo en el momento del nacimiento, pero la capacidad del niño a responder a los sonidos se reduce a reflejos o reacciones de sobresalto. Hasta los dos o tres años de edad, el sistema nervioso no posee suficiente madurez para incorporar las funciones auditivas superiores más complejas.

La carencia de estimulación normal limita los procesos madurativos y más todavía si se trata de las funciones de los sentidos.»

Hasta aquí la aportación de Muscarsel que destaco por su importancia.

La Hipoacusia trae aparejado, en el proceso de la audición una doble dificultad:

- Sensorial, en tanto que se reduce la capacidad de oír.
- Perceptual, debido a que el restringido número de estímulos capaces de suscitar sensación acústica no llegan a adquirir significación en forma espontánea.

Ambos procesos, sensación y percepción auditiva, deben ser objeto de una intervención profesional que los favorezca a fin de asegurar el máximo aprovechamiento de las capacidades auditivas remanentes de cada sujeto.

El niño deficiente auditivo está envuelto dentro de un mundo sonoro, por lo que tiene que aprender a interesarse por él, y de aprender de otra manera la forma de expresarse por medio de la palabra y el sonido, para así comunicarse con los demás.

La ausencia de percepción sonora impide que el niño conozca con exactitud los sonidos de los objetos y los sonidos del entorno en el que se mueve, y es por ello que el interés de la exploración y la manipulación es menor. El simple hecho de descubrir su voz y la de sus familiares más cercanos con timbres e intensidades diferentes, impulsa al niño a desarrollar una serie de juegos vocales, que encierran en sí un principio de improvisación y creación.

La educación auditiva va unida a la lectura labial y a la ortofonía y debe comenzar tan pronto como se detecte en el niño, que tiene una deficiencia en su nivel de audición.

Muscarsel (1988): *«Percibir auditivamente no es solamente recibir un monto de estimulación sonora, sino que es un modo de organizar el mundo acústico, de denominar sus características, de clasificarlo, de estructurarlo en forma temporal, es comprender el sentido de la realidad sonora. La percepción auditiva puede ser modificada por el aprendizaje.»*

El niño hipoacústico recibe un estímulo acústico cuantitativamente menor y cualitativamente diferente al del normoyente. Pero la percepción auditiva no se ve afectada en este caso solamente en su primera instancia, la de la recepción del sonido, sino en todo el proceso perceptual a través del cual dichos sonidos llegan a adquirir significación.

La percepción auditiva puede ser modificada por el aprendizaje. [...] Para que las sensaciones conscientes lleguen a transformarse en percepción, tienen que convertirse primeramente en una experiencia significativa, para lo cual es necesario que el mismo estímulo se reitere.»

Significo para concluir, que antes de la aplicación de las técnicas basadas en la sonoterapia, el musicoterapeuta ha de tener en cuenta:

La valoración del equipo multiprofesional que entra en contacto con el niño/a en la escuela u otros centros para conocer el diagnóstico, la orientación y las pautas de intervención que en cada caso se requiera.

Saber en que condiciones se halla cada sujeto físicas, psíquicas o comportamentales es fundamental para lograr unos objetivos concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUEDA CARMONA, F. (1984). *Musicoterapia aplicada al niño Deficiente*. Córdoba: Excma. Diputación Provincial de Córdoba.
- BENENZON, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- BRUSCIA, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amarú.
- CIEZA GARCÍA, J.A. (1990). *Fracaso escolar y Patología Psíquica. Intervención educativa precoz en el aula*. Valencia: Promolibro.
- DA FONSECA, V. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: Núñez Editor S.A.
- (1998). *Enciclopedia Encarta*. Microsoft Windows.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- LOROÑO, A. Y DEL CAMPO, P. (1987). *Taller de Biomúsica*. Barcelona: Cuadernos de Integral.
- MUSCARSEL, C. (1988). *Mundo Sonoro*. Madrid: CEPE.
- PALACIOS, P. (1985). *Cuerpo, Sonido, Música y otros lenguajes*. Bilbao: Cuadernos de Adarra.
- POCH BLASCO, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona: Herder S.A.
- RODRÍGUEZ ESPINILLA, A. (1994). *Proyecto*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- THAYER GASTON, E. (1982). *Tratado de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A..
- VAN DER MEER Y BERKELY. *Carpeta de Música*. Barcelona: Ediciones Destino.

RITMOTERAPIA

ÁNGELES PORRES ORTÚN

RESUMEN

De los tres elementos esenciales de la música, es el ritmo el que tiene prioridad sobre la melodía y armonía. Para Willems (1960) el ritmo es movimiento ordenado y no orden en movimiento.

Para los griegos el ritmo era el elemento principal. Se trataba de un elemento activo de la música y al mismo tiempo era considerado el principio generador de las pasiones. Para ellos la melodía sin ritmo significaba algo carente de energía y fuerza.

Por lo tanto, es el ritmo lo que da forma concreta al tema del sonido. El ritmo sólo puede dar a la música un sentido que le hace inteligible. Se podría decir que el ritmo es el vehículo por medio del cual la música tiene el poder de acercarse y penetrar en el intelecto.

Los sonidos y el ritmo muestran una poderosa atracción y un encanto tan notable en el ser humano (y en ciertos animales) que sin necesidad de entender su sentido, se puede experimentar una sensación de deleite y felicidad.

Si esto es así, vamos a llevar este tema al campo de las deficiencias y nos daremos cuenta de lo importante que va a ser, mediante la adaptación de sus elementos básicos: pulso, subdivisión, acento, etc, en las diferentes deficiencias: discapacitados, autistas, discapacitados físicos y personas con problemas sensoriales.

ABSTRACT

From the three essential elements of music, rhythm has priority over melody and harmony. For Willems (1960) rhythm is orderly movement, and not ordination in movement.

For the Greeks, rhythm was the main element. It was an active element of music and at the same time it was considered the generating principle of passions. For them melody without rhythm meant something lacking in energy and force.

Therefore, rhythm is what gives a certain concrete form to the sound subject. Rhythm alone can give music a sense that makes it intelligible. One could say that rhythm is the vehicle by means of which music has the power to get closer to and penetrate intelligence.

Sounds and rhythm show a powerful attraction and such a notable charm on human beings (and certain animals) that without the need to understand their meaning, a sensation of delight and happiness can be experienced.

This being so, we are going to take this topic to the field of deficiencies and we will see how important it is by adapting its basic elements: pulse, subdivision, accent, etc, to the different deficiencies: disabled, autistic people, physically handicapped or sensorial deficiencies.

PALABRAS CLAVE

Movimiento ordenado, principio generador, atracción, adaptación.

KEY WORDS

Orderly movement, producing principle, attraction, adaptation, adjustment.

INTRODUCCIÓN

Del mismo modo, como el botánico clasifica las plantas —de acuerdo con el número y la forma de las diversas partes que las constituyen— así también puede fácilmente llegarse a un registro de los ritmos, teniendo en cuenta las particularidades que los relacionan o separan y el carácter que les es común o los difiere.

Esta tarea que puede ser larga y complicada, puede llevarse directamente a la aplicación del mundo en las distintas deficiencias en el niño y resultar práctico y aplicable, siempre limitado en cada uno de los casos.

Es necesario vincular la música a las fuentes vivas de la vida y reaccionar contra todo, lo que tiende a apartarla de las leyes naturales, materiales y espirituales.

Las fuentes vivas de la música, son accesibles a la mayor parte de los seres humanos, pero éstos se contentan a menudo con poco, desarrollando un *mimetismo artístico*. En música inconscientemente se trabaja con elementos preparados para ser usados. Se evita el esfuerzo indispensable para las fuentes vivas.

Según E. Willems (1960), las fuentes musicales del ritmo son cuatro: «a) las obras maestras de los compositores; b) el canto popular; c) el canto llano y d) la música exótica».

Para no extenderme demasiado, hago hincapié en el *canto popular*, cuyo ritmo refleja a menudo la espontaneidad, sin reglas, y convencionalismos. Muchos autores, basándose en el Canto popular de los distintos países, se han inspirado en ellas para componer sus obras. Jacques Dalcroze, no solamente se inspiró en el folklore suizo, sino que lo enriqueció con numerosos cantos, de auténtico carácter popular.

Algunos ruidos de la naturaleza son más bien melódicos, como el viento, la lluvia, el fuego; captamos en ellos no solamente cierta melodía «pancromática», sino también polifonía. Otros ruidos son más rítmicos, como el trueno, las olas del mar, etcétera.

Tanto unos como otros se confunden a menudo y despiertan sentimientos, emociones, etcétera que se exteriorizan mediante actitudes físicas, movimiento, etcétera.

Existen comparaciones entre los reinos mineral, vegetal, animal y humano por una parte y el sonido, el ritmo, la melodía y la armonía por otro.

Cuando se escucha el canto de los pájaros, es difícil establecer su ritmo con precisión. Es tan variado... Olivier Messiaen habla del canto de los pájaros y escribe las palabras de Paul Dukas «Escuchad a los pájaros, son grandes maestros».

Messiaen dice: «Por la mezcla de sus cantos, los pájaros hacen superposición de notas rítmicas muy delicadas, emplean intervalos no temperados, más pequeños que semitonos. [...] No es posible que el canto del ruiseñor haya sido la base de los cantos arrítmicos del siglo XX. (M. Zerroubi en su artículo «La música árabe» en la *Revue internationale de Musique*) (1952))

Cuando tomamos el cuerpo humano como fuente inspiradora del ritmo, establecemos una distancia, hasta una oposición entre el ritmo y el compás. Hay movimientos regulares como la marcha, el balanceo de los brazos, los latidos del corazón, la respiración, etc. Estos movimientos son de naturaleza muy distinta a los ritmos cerebrales métricos.

EL RITMO Y EL SER HUMANO

Desde tiempos de los antiguos griegos se ha discutido sobre la naturaleza del ritmo. En su concepción el ritmo ha sido número, movimiento, orden, organización, proporción, vida, fuerza, duración, descanso, voluntad, etc. y así sin acabar la lista.

Para el educador, debería satisfacer el aspecto psicológico, que debe despertar el instinto rítmico al principiante, desarrollarlo en todos los alumnos y corregirlo en aquellos que debido a una práctica errónea, están casi desprovistos de él. La educación, mejor la reeducación descubre la verdadera naturaleza del ritmo y permiten revelar dónde tiene su asiento y sus raíces el ser humano.

El ritmo es un elemento de vida y especialmente de vida fisiológica, cuya clave práctica se encuentra en el ser humano. En el alumno *carente de ritmo* la conciencia del movimiento corporal está poco desarrollada. Me refiero al ritmo viviente, real que exige el consenso de los tres elementos indispensables: *duración, intensidad y plástica* presentes en la imaginación

motora. No se puede pensar en uno sólo de estos elementos, no es razonable separar la imaginación motora de la actividad corporal.

No se puede definir. Lucian Boisse (1970) que después de haberlo intentado: «[...] es un no sé qué, una especie de..., nos sentimos tentados de acabar la definición con un gesto.». Ahí está nuestra teoría. De ahí partimos. Sin embargo nos quedamos con una definición, de S. Agustín que sin querer definir dice: «*El ritmo es un bello movimiento*».

En la educación rítmica, debemos oponer el instinto rítmico, al cálculo rítmico, a fin de situar a uno y otro en su lugar justo: el primero en el campo de la vida y de las leyes del movimiento y el segundo, en el de la toma de conciencia de las fórmulas llamadas a canalizar el ritmo.

El educador debe conseguir que el alumno utilice en todo momento el movimiento vivido o imaginado instintivamente; por imitación al principio, luego de forma más consciente; entonces interviene un segundo elemento importante: *el orden* que la conciencia emplea para canalizar y medir el ritmo a fin de poderlo escribir y leer.

Pero esto que hemos dicho, lleva a la confusión de distinguir entre *ritmo* y *medida*. Hay ejemplos muy claros. Según el cálculo mental, los compases de dos, tres y cuatro tiempos no se difieren más que cuantitativamente, lo mismo que las subdivisiones binarias o ternarias. Sin embargo, se trata de elementos que difieren cualitativamente. Por ejemplo, el ritmo binario tiene un carácter pendular, el ritmo ternario es rotatorio, etc.

La palabra, el lenguaje, la poesía, tan cercanos a la Música, desde el punto de vista rítmico tenemos innumerables ejemplos sugestivos de variedad de ritmos.

Las palabras monosílabas, como las interjecciones (sí-no, ¡oh!; ven!; etc.) forman por sí mismas un ritmo. En las bisílabas, aparecen ritmos diferentes: mamá, madre. En las de tres sílabas aún más: musical, abuelo, rápido. En las de cuatro sílabas ofrecen cuatro posibilidades: compositor, compañero, cilíndrico, viéndosele, etc. Estos aspectos habrá que tenerlos en cuenta en el estudio, la práctica y el análisis de las formas rítmicas. Por falta de espacio y quizá por salirse del tema, no se detendrá en el valor de las *canciones* donde se puede emplear provechosamente el ritmo de los (pendular), de tres (rotatorio), de cuatro (narración), de 6/8 (canción de cuna).

Mediante las canciones aprendidas de manera repetitiva, en forma de eco, por repetición, los niños ya han podido vivir los cuatro parámetros más característicos del ritmo:

- 1.º *Ritmo real*, marcado con las manos o palillos del tambor
- 2.º *El pulso* de la canción movimiento regular
- 3.º *El acento* de la canción (el primer tiempo del compás)
- 4.º *La subdivisión* del tiempo (binario o ternario)

También debemos hacer que los pequeños aprendan a marcar compases de dos, tres y cuatro tiempos con gestos naturales, relajados y no de una manera exagerada o rígida.

Después de este análisis propiamente cuantitativo y cualitativo, no debemos olvidar y sí añadir el término *fraseo* basado al comienzo, en el canto, y la respiración.

El ritmo puede ser considerado en un triple aspecto. Un *aspecto material*, fisiológico; un *aspecto afectivo*, emotivo; y un *aspecto mental*. La música y la naturaleza humana presentan los mismos ordenamientos. Esto nos hace buscar en la educación rítmica, las raíces no en las fórmulas, sino *en la vida*: los ruidos de la naturaleza; *el canto de los pájaros*; *el lenguaje y la poesía*; *los movimientos humanos*; *otras artes*; los instrumentos musicales sobre todo de percusión.

Resumiendo y siguiendo las pautas del Profesor Willems en su libro *Le rythme musical* publicado por Press Universitaires de France (1964): «Es evidente que la música en sí, tal como se realiza en las grandes obras de los maestros, en las canciones populares, en el canto llano, y en las producciones exóticas, constituye la más importante fuente práctica de ritmos musicales. Sin embargo, es peligroso aferrarse muy exclusivamente a las formas exteriores y encasillarse en el campo de la memoria y de la imitación».

Para terminar este apartado, insistimos sobre la necesidad de unir constantemente el ritmo con la vida. Ni siquiera un ritmo mesurado o medido, regular, debe considerarse como un movimiento mecánico, matemático, o como la realización de un concepto, sino como un movimiento natural, viviente, lo cual es de importancia capital, puesto que es el ritmo el que da forma a la música, como tronco y las ramas dan forma al árbol.

Aplicación de la Terapia Musical

Empezamos este apartado afirmando que no corresponde *al profesor* tender hacia la curación por la música. Sin embargo sí afirmamos que por medio de la educación rítmica o simplemente por el ritmo musical, en el sentido más general y como aplicación a todo lo expuesto hasta ahora, se consiguen resultados de efectos saludables sobre el sistema nervioso, sobre el estado psíquico, o sobre la armonía general del ser humano. Y esto gracias a simples ejercicios rítmicos, efectuados en condiciones normales de relajación.

Los beneficios terapéuticos de la música han sido reconocidos desde muy antiguo; tenemos testimonios de griegos, árabes, hebreos, hindúes. El verdadero poder terapéutico reside empero, en la práctica personal, desde los simples ejercicios hasta la improvisación y la composición.

En la mayoría de los países occidentales muchos médicos, educadores y hombres de ciencia se han ocupado de la Musicoterapia estudiando sus diversos aspectos. Dice Boecio (año

475): «La salud es tan musical, que la enfermedad no es otra cosa que una disonancia y esta disonancia puede ser resuelta por medio de la música».

La terapia musical comprende terrenos especiales, tales como la sonoterapia y la ritmoterapia, pues el sonido y el ritmo, tiene cada uno de ellos sus propiedades particulares que evidentemente pueden cambiar sus efectos, en la práctica personal.

En la mayor parte de los niños disminuidos, la motivación musical puede ser muy significativa dentro del conjunto de medidas adaptadas para su terapia, desde que se dirige a las potencialidades emocionales infantiles y aun con diferentes niveles intelectuales consigue ayudar a descubrir o a desarrollar cualquier habilidad que posea y plantear una actividad creadora de sumo valor educativo.

Vamos a razonar las posibilidades del ritmo musical para llegar a la posible rehabilitación, reeducación y la terapia en general. Y esto desde las diferentes deficiencias.

Por medio de la Ritmoterapia se trata de estimular el desarrollo *motórico* del niño disminuido, hasta el límite de sus potenciales, de prepararlo para la vida, de ayudarlo a alcanzar estabilidad e independencia y de encontrar para él y para su cuerpo, las actividades creadoras apropiadas que constituyen la clave del equilibrio mental.

Cada disminución presenta problemas específicos, ya sea de tipo físico, mental o emocional, y la *ritmoterapia*, tiene que ser adaptada a ellos. El educador en este campo, debe de ser un músico que comparta con ellos el placer de sentir la música, interpretándola con movimientos según sus posibilidades para conseguir el gozo, la felicidad y la armonía tanto física como emocional.

Esto, que es muy bonito, todavía hoy no se puede decir que tenga un logro completo porque hay preguntas incuestionables que dan respuestas dudosas o simplemente dubitativas en el proceso educativo. Todavía estas preguntas no han hecho más que *rozar la superficie*. Esto no nos debe sorprender pues los músicos, aunque se dediquen a los niños poseen escasos conocimientos acerca de la naturaleza y las causas de sus incapacidades.

En el conservatorio de Valladolid, dentro del 3er. Ciclo del Grado Medio (5º y 6º curso) se ha implantado una asignatura optativa, según las posibilidades de aplicación de la Logse, que se dirige al estudio de estas deficiencias y la aplicación de la Ritmoterapia, además de otros aspectos derivados de la Musicoterapia, y ha sido aceptada de una manera extraordinaria por los alumnos —músicos profesionales en breve— que se vayan a dedicar a la Educación musical en general.

Por otra parte, la Música puede ser *correctiva* porque puede favorecer el crecimiento mental, perceptivo o emocional del niño disminuido, al margen de su capacidad musical. Aún el niño más seriamente disminuido tiene las necesidades básicas normales de *amor, aceptación,*

seguridad y éxito y debe encontrar medios de auto expresión dentro de su propio nivel. La Música puede ser su única forma de auto realización, puede representar para él un mundo no-amenazador, con el que pueda comunicarse, donde puede integrarse y auto identificarse. Las actividades musicales puede contribuir también a despertar la conciencia perceptiva, a desarrollar la discriminación auditiva y el control motor.

Partiendo de una base que expresa muy bien Juliette Alvin (1965), « [...] la Música debe de ser una experiencia creadora» voy a ir relacionando, las distintas deficiencias las etapas de maduración del niño disminuido y su evolución musical, mediante *el ritmo*.

Existen cuatro *reacciones* principales que se manifiestan al oír la Música:

- a.) física
- b.) sensual
- c.) intelectual
- d.) emocional

- a.) Casi todos los niños reaccionan al impacto del *ritmo* que provoca reacciones físicas dinámicas, primitivas. Esa reacción se basa en un instinto natural que incluye varios factores: buena coordinación entre la mente y el cuerpo, y el control motor necesario para adquirir reflejos específicos. El movimiento que realiza con su cuerpo, al reclamo del ritmo dependen del *control muscular*.

En general la música rítmica o la de danza provocan una reacción física, un impulso de moverse de varias posiciones de su cuerpo intentando bailar. Les gusta. Algunos siguen el ritmo con los dedos, los brazos, o el cuerpo.

Si bien el ritmo proporciona sentimientos agradables a la mayoría de los niños le reacción física que provoca puede ser perturbadora en ocasiones para los que necesitan relajamiento. La música que contiene un elemento repetitivo y percusivo puede tener efecto adverso, al igual que la alta frecuencia o la intensidad. La sensación de vivacidad y movimiento rápido expresada en ciertos tipos de música estimulante, puede convertirse, para los niños nerviosos, en agentes de excitación compulsivo y resultar perjudicial.

Podemos decir que el ser primitivo —y el niño— siente gran placer al expresar directamente sus emociones por medio del movimiento y de la voz. Prueba de esto es que la percusión en tambores se conjuga con la voz, comenzando a participar en los rituales en forma de primitivas melodías y fueron integrando la fantasía corporal que se expresaba en la pantomima al bailar alabanzas y cantadas a su tótem. Probablemente, por medio del palmeo y del pateo trataba de armonizar su propio ritmo con el de los demás, así la danza y el canto se acompañaban con el batir de las palmas.

En el niño, las manos, como algo exterior es lo primero de sí mismo que se ve y que maneja. Por medio de la voz y de las manos, en el canto y en el batir de palmas, el hombre obtenía dos tipos de música: la música del interior de su cuerpo producida por la proyección del aire, voz o al soplar algún instrumento y la música que obtenía por percusión.

Jacques Dalcroze, manifestó un gran interés por el aspecto psicomotor del ser humano. Observó que la existencia de cualquier problema de personalidad o relacionado con la insatisfacción de una persona consigo misma, por alguna razón, se reflejaba por lo general en su incapacidad para seguir el ritmo de la música. Se ponía así de manifiesto un desequilibrio entre cuerpo y espíritu, así como un déficit general de coordinación.

Cogiendo la definición de ritmo de Belinda Quirey (1950) quiero después desmenuzarla para aplicarlas a las distintas deficiencias y así comprender lo importante que va a ser su aplicación en cada una de ellas. «El nombre abstracto ‘ritmo’ significa la corriente de fuerza del universo que nos rodea y que halla su más diáfana manifestación en el agua: las olas del mar o el curso de un río» –El nombre concreto «un ritmo» significa una pequeña secuencia de acentos cuya duración y dinámica (longitud y fuerza) varían y que son susceptibles de repetición. Tales acentos pueden variar principalmente por lo que se refiere a la dinámica, pasando en ese caso el elemento de la duración a una jerarquía casi insignificante como ocurre en el compás de tres por cuatro: «fuerte, débil, débil» por ejemplo. Contrariamente, la variación principal puede centrarse en la duración, incluyendo entonces sólo una leve diferencia dinámica que es lo que se da en el ritmo del minué: lento, rápido, rápido, lento.

De esta definición quiero resaltar el matiz de que puede explotarse **una fuente de energía** y dosificar la que se necesita para lograr un objetivo determinado. La aplicación de esa energía controlada confiere **vida y vitalidad**.

Hay en la aplicación del **ritmo** ante las distintas deficiencias un término «el tiempo», «el pulso». Al utilizar música sea cual sea y ante la problemática que sea, hay que intentar situarla en el tiempo, en el pulso, y hay que conducirles a que se haga con decisión, seguridad, con precisión. En este intento hay un condicionante importante «el silencio». Suele suponer un problema en el proceso de aplicación, pero gracias a él, prestamos más atención al tiempo, porque hay que interiorizarlo, quedando sólo su «sensación». Será necesario repetirlo muchas veces hasta que dicha sensación quede realmente consolidada.

Esto conlleva en general a medir el tiempo. La música proporciona dos posibilidades: la que se controla con la subdivisión binaria que hace que sintamos la pulsación en **dos** o la que se controla con la subdivisión ternaria que la situaremos la pulsación en **tres**. Al llevar estas dos posibilidades al movimiento, se advierte la existencia de un ritmo de marcha (subdivisión binario) o de balanceo (subdivisión ternaria).

En la mayoría de las aplicaciones que vamos a hacer de la Música para aplicar el ritmo, en el proceso educativo que vamos a llevar a cabo, según las diferentes deficiencias, hay algo

todavía que se puede aplicar en general y es analizar los factores que consideran **al escoger** la música, bien sea grabada o interpretada.

Debe pensarse si la música escogida, contiene elementos que les permita una participación activa.

Si la música dura lo aconsejable, con el fin de evitar el aburrimiento.

Debe considerarse si las dificultades física para llevar a cabo el movimiento son adecuadas al grupo o al sujeto.

Si contiene belleza, proporción, estética.

Valórese también si contiene excesivas repeticiones.

El Profesor tiene que prepararse a fondo.

Objetivos generales

Desarrollar:

Audición

Conciencia musical a través de los sentidos corporales

Desarrollo de la capacidad motriz

Liberación de tensión

Capacidad de relajarse

Relación con otros del grupo

Trabajo de la memoria próxima y remota

Concentración

Reacción y adaptación

Análisis y síntesis

Capacidad de adaptación a los demás

Capacidad de creación de ideas a partir de los demás

Consolidación del carácter individual.

Capacidad de exponer claramente las ideas

El desarrollo de la audición interna

De Carácter musical propiamente

Practicar:

- La dinámica y la agógica (matices).
- La altura de los sonidos.
- Sentido del ritmo.
- La pulsación
- La subdivisión
- El acento
- El ritmo específico (percutido)
- Los ritmos mecánicos
- Los ritmos naturales
- Los ritmos de juegos
- Los ritmos del habla.
- Los ritmos de trabajo
- El timbre
- El silencio
- El fraseo y la forma
- Repertorio

Relativos al movimiento

Percibir:

- El arranque y la parada
- Relaciones entre el tiempo y el espacio
- Diversos contactos de los pies en el suelo
- Combinaciones de marcha, carrera, galope, salto vertical, brinco, etc.
- Distintas velocidades
- Ejercicios de equilibrios
- Balanceo lateral, oscilación, extensión, torsiones, etc.

Todo esto requiere grados y formas diferentes de tensión y relajación, así como equilibrio. La combinación de dichos movimientos origina distintos grados de disociación y coordinación.

Todo esto es en general.

Vamos a hacerlo estudiando las diferentes deficiencias y cómo se puede o no se puede llevar a cabo.

El niño mentalmente retrasado

Partimos de lo propugnado por Carlson y Guiglend (1960): «A menudo los primeros medios de comunicación con un niño retardado se realizan a través de la música. La madre le canta al bebé en la cuna en los brazos [...] si la madre canta una canción acompañada de movimientos simples, el niño puede imitar los movimientos y así unirse al ‘canto’ mucho antes de decir palabra. Esta participación es una participación en una actividad con otra persona, da al niño una sensación de seguridad, un sentimiento de pertenencia que puede crecer a medida que participa en grupos mayores: la familia, amigos, y más tarde una clase». *Play Activities for the Retarded child*. Tratado de Carlson y Guiglend (1960)

En la vida corriente, debemos admitir la existencia de un cierto talento musical en sujetos carente de formación musical reflexiva. En el caso del disminuido mental o psicótico esas capacidades subyacen bajo la maraña del deterioro; la aplicación de la música concurre también a detectarlas y desarrollarlas orientando al sujeto a las posibilidades recuperativas que ofrezcan.

Hasta aquí, hablo de la música en general. Ahora vamos a estudiar lo que el parámetro «ritmo» ayuda en este proceso y qué actividades se pueden adaptar a una sesión de Ritmoterapia.

Nos fijaremos en el término **motricidad musical**. La aplicaremos como componente del hecho musical **intuitivo**, a nivel perceptivo. Se produce por **imitación** junto con el impulso originario dentro del hecho musical **afectivo**. Y juntamente y dentro del hecho musical **intelectual** que registra, retiene, compara, etcétera. El deterioro mental puede producirse en el último hecho musical, intelectual, pero los otros dos ayudan a su «recuperación», ya que si se utilizan recursos adecuados, los planos **intuitivo** y **afectivo** pueden coordinarse perfectamente y conseguir el objetivo propuesto.

Para un niño retardado la música puede ser un sonido de alegría y felicidad en muchos sentidos y puede darle la oportunidad de expresarse sólo o en compañía de otros. ¿Cómo?, Cantando, tocando un instrumento, o moviéndose al compás de la música. Los educadores deberían admitir que en su programa escolar para niños subnormales «[...] la música debe incluir no sólo canto, sino también audición y movimiento al compás de la música y la adquisición de algunas ideas simples de información que probablemente agudicen el interés y aumenten el placer». (A.F. Tansley y R. Gulliford). (1962)

El niño mentalmente retrasado aprende a través de persistente **repetición**. El inconveniente puede ser el aburrimiento y que suprima el esfuerzo mental. Estos métodos repetitivos aplicados a la música pueden ser variados y no necesitan ser monótonos.

Generalmente los ritmos sencillos y repetitivos les atraen e imitan con facilidad. Sin embargo la inclusión de la síncopa en los ritmos, les ayuda a sentir mejor el pulso musical en un compás de dos o cuatro tiempos. Los refranes son muy adecuados porque pueden producir ritmos repetitivos.

Un mismo pasaje rítmico puede hacerse «fuerte» o «débil», con «crescendo» o «diminuendo», con «acelerando» o «ritenuto». Estos efectos y muchos más expresan sensaciones familiares para el niño.

El significado de las canciones debe de ser suficientemente simple para permitir al niño cuidar su pronunciación de ciertas consonantes y cantar «a tempo».

Ya sea que cante, toque un instrumento o escuche música el «tempo» es para el niño retrasado un factor decisivo en su manera de actuar. El «tempo» rápido le gusta, sin embargo sería un error dar a estos niños siempre música vivaz y alegre. Muchos de estos niños parecen tener en su naturaleza un lado meditativo o contemplativo. Se enternecen al escuchar música que expresa sentimientos religiosos o espirituales, paz o serenidad, amor o tristeza.

El futuro del niño con trastornos o deficiencias cognitivas, depende en gran medida de su habilidad manual, del control que ejerza sobre movimientos específicos en el tiempo y en el espacio. Estas cualidades pueden ser despertadas y desarrolladas al hacer música, con el *manejo* y la *ejecución de un instrumento*, porque a pesar de las dificultades técnicas, esto aumenta el atractivo de la música.

Un instrumento musical, aun uno tan simple como un palillo de tambor, presenta al niño esas exigencias técnicas específicas.

En el nivel más elemental hallamos algunos instrumentos de percusión que no tiene afinación y requieren tan solo movimientos muy simples con una mano; como caja china, maraca, tambor, castañuela con mango. La pandereta y el triángulo son más elaborados porque una mano los sostiene y la otra da los golpes. El adiestramiento puede llegar con paciencia y tiempo a conseguir que toquen el material Orff de sonido determinado.

Para llegar a todo esto, no hay que olvidar unos conceptos y ejercicios de educación rítmica motriz que se pueden enumerar:

- Repetición de una fórmula rítmica simple con los instrumentos corporales (palmas, rodillas, pies).
- Encontrar el ritmo dominando: el paso.
- Desplazamientos por el espacio (dirigidos).
- Educar la atención, la memoria, los reflejos, en función de la música.
- Danzar, como un placer y casi una necesidad.

Un elemento imprescindible para el maestro de ritmo de estos niños es un *buen pandero*, recubierto de una piel de calidad, batido con la mano, sin palillos (excluir la pandereta).

Copio literalmente un ejercicio de J. Dalcroze (1984) que puede ser un juego rítmico:

«DERECHA – IZQUIERDA: -Percepción visual

-Lateralidad y atención

Organización:

Los niños forman un círculo. Pueden estar sentados o de pie, según juzgue más conveniente el profesor. Si están de pie, seguirán el ritmo con palmadas, si están sentados, percutirán con las palmas de ambas manos sobre sus muslos.

Evolución:

El profesor en el centro del círculo, percute un ritmo regular de negras en el pandero. Cuando el profesor levanta el instrumento por encima de su cabeza los niños ocupan el sitio del compañero de su derecha, si el profesor baja el pandero y lo percute a nivel de sus rodillas, los niños ocupan la plaza de su izquierda.»

La Kinesiterapia

Es el conjunto de tratamientos que utiliza el movimiento para dar o devolver al enfermo, el gesto y la función de las diferentes partes del cuerpo. Su característica común es buscar la utilización terapéutica del movimiento.

La Kinesiterapia afecta esencialmente al sistema oseo-neuro-muscular; también actúa sobre el psiquismo de manera indirecta, siendo esta influencia muy importante. Si bien el cuidado del cuerpo mediante el movimiento parece haberse aplicado en todos los grupos humanos desde las épocas más remotas, en China donde se utilizó a título preventivo o curativo, habiéndose conservado fielmente de él los aspectos originales. La gimnasia médica fue preconizada por el médico Herodikos (ss. V a. De Cristo), maestro de Hipócrates, que estableció las bases científicas de la kinesiterapia y sus primeros temas fundamentales.

En la actualidad su técnica se apoya en datos científicos cada vez más completos. Es ahora cuando se ha incluido la música dentro de su aplicación, con resultados muy positivos.

Creo que es un tema a tratar médicamente pero no quería pasarlo por alto.

El niño inadaptado

Inadaptación es la incapacidad para establecer relaciones satisfactorias consigo mismo, con otra gente y con el propio ambiente. Puede ser causada por algún defecto innato en la personalidad que afecta las relaciones del niño con los que le rodea; o por algún stress (tensión) emotivo, sensible para el cual el niño no estaba preparado.

El niño inadaptado rechaza un mundo con el cual no puede integrarse; lucha contra todo lo que es ordenado y organizado. «Un rasgo constante de inadaptación es la tendencia a rebelarse contra la autoridad» (J.D. Kershaw – Handicapped children- 1961).

La música puede ayudar a aliviar la obsesión egocéntrica del niño inadaptado. Puede revelar y abrirse un mundo en el cual sus emociones se proyectan satisfactoriamente. Pueden encontrar en la música gran descarga emocional.

El ritmo, como parámetro de la música, le va a servir para nivelar su personalidad, no utilizando ritmos marcados y percusivos que tienen efecto compulsivo, sino ritmos «calmantes». Hay que enseñarle a escuchar y es el «maestro» con su personalidad el que más va a influir en estos niños, quién conseguirá un sentimiento de seguridad. Puede improvisar música a la flauta o grabada que le incite a moverse invitándole que se imagine que está en un bosque, que duerme a una muñeca como si fuera una «mamá» con música en 6/8 en aire tranquilo, ritmos monotonos, como «El bolero» de Ravel o el «Vals triste» de Sibelins.

El niño físicamente disminuido y el niño con parálisis cerebral

Padecen impedimentos evidentes, pero con la ayuda de la música, pueden disfrutar de la habilidad física que poseen. Padecen la falta de ritmo corporal y apenas tienen coordinación.

Sin embargo, pueden sacar provecho si sus respuestas instintivas a la música, las aprovechamos de inmediato para lograr movimientos conscientes y significativos. Estos niños generalmente se benefician moviéndose lo más rítmicamente posible.

La expresión corporal no consiste solamente en mover todo el cuerpo. A menos que esté totalmente privado de movimiento, un niño físicamente disminuido es capaz de expresar algo por medio de cualquier movimiento controlable. Por ejemplo con juegos «digitales» en los cuales cada dedo se convierte en un individuo y expresa algo diferente. «Mímica» en la cual sólo con movimientos de la cabeza y con la expresión facial se puede seguir y expresar un tema musical.

Estos medios y muchos otros pueden dar al inválido alguna sensación kinestésica y ayudarle a usar los medios físicos que poseen, por restringidos que sean.

Los niños físicamente disminuidos raras veces son capaces de efectuar movimientos armoniosos, pero deberían tratar de moverse con desenvoltura. La música percusiva no siempre produce armonía de movimientos; a menudo perturba la coordinación motriz, debido a su precisión, que plantea una gran exigencia. En tal caso puede tener más éxito una música de fuerte línea melódica.

El niño sordo

El niño que padece una incapacidad sensorial tiene una gran desventaja en lo concerniente a expresión corporal. Para el sordo la música consiste en una serie de vibraciones percibidas y transmitidas al cerebro por vías distintas del aparato auditivo. Sin embargo, esas vibraciones pueden transmitir un ritmo que corresponde al ritmo físico y pueden provocar en el niño sordo respuestas físicas rítmicas que conducen a actividades placenteras.

Basándose en las capacidades de la persona con deficiencia auditiva el Método verbotonál (M.V.T.) Petar Guberina (1985) busca esta capacidad en los mínimos restos auditivos, como también en las posibilidades generales biofisiológicas de esta persona. Estas capacidades están escondidas en la afectividad, en la motricidad, en el desarrollo mental, en el cuerpo, en la psique, en las realizaciones rítmicas y entonativas, en la aplicación de los potenciales rítmicos y entonativos en el habla del niño. A través de la fase de las precondiciones del habla, que son, el contacto afectivo, con el niño, su desarrollo motor completo y el aprovechamiento de su cuerpo en las formas rítmicas, se provoca la voz del habla humana como en el niño oyente; hay que acercarse a este cuerpo con las estimulaciones corporales y musicales a través de las frecuencias bajas, que son las que puede percibir mejor el niño con deficiencia auditiva. Estas frecuencias sirven para la mejor transmisión del ritmo y la entonación.

Para poder comprender mejor las relaciones entre el habla y la música, hemos de acentuar dos de los principios generales de la metodología verbotonál, sobre los cuales se basa la actividad del ritmo musical:

- a.) Ritmo y entonación que se transmiten a través de las frecuencias bajas.
- b.) La sensibilidad del cuerpo humano a las frecuencias bajas.
- c.) Los factores fundamentales y estructurables del habla: ritmo entonación.

El cuerpo humano es, todo él, sensible a los estímulos del sonido de un modo especial a las frecuencias graves, las cuales les sirven de base para desarrollar el ritmo y la melodía del habla.

El valor del estímulo sonoro que hacemos que perciba el niño a través del aparato SUVAG, es una forma muy compleja de percepción, en la que influyen las frecuencias bajas de forma prioritaria.

El niño, desde su nacimiento, va captando las diversas formas de ritmo que le permite su capacidad. El niño que carece de audición, especialmente el sordo profundo, no tiene esos patrones sonoros que acompañan su desarrollo y su evolución, desde el momento de nacer y aún desde antes. Sin embargo, y a pesar de eso, los estímulos sonoros ***deben de ser introducidos tempranamente en su educación.***

Esta afirmación está basada en la M.V.T.:

- «El aparato fonatorio de los niños sordos, es capaz también de funcionar de manera rítmica.»
- «El ritmo y la entonación de las sílabas son transmitidas por las frecuencias graves, a las que el niño sordo es más sensible.»
- «El niño puede percibir y memorizar las formas rítmicas con más facilidad en la infancia.»

No podemos aplicar ninguno de los procedimientos que contienen los estímulos musicales si no establecemos qué características definen lo que entendemos por «valores musicales».

Por la función que desempeñan en la expresión hablada, tenemos: el ritmo, la entonación, el tiempo, la pausa, la dinámica o intensidad y la tensión en la emisión de los fonemas.

En resumen, con los estímulos musicales, perseguimos los mismos resultados que los demás procedimientos M.V.T. ***la adquisición del dominio del habla y con ella mejor comunicación del sordo.***

Estudiando este método (M.V.T.) y consultando el libro «Habla y audición —Método verbotonál—» (1985) escrita por varios especialistas dirigidos por Dr. Petar Guberina, traducida al castellano, vemos la importancia de la música en su proceso. Leemos términos de «canciones rítmicas infantiles», «ritmos básicos», «juegos rítmicos» con unas láminas que se refieren a los «Modelos de estructuras gráficas y musicales para niños muy pequeños. Realización de ejercicios con: Ba-ba...; Pío-pío...; gua-guau...; miau-miau...; Op-op...; Bu-bu...; uh-uh...; cua-cua; am-am; mu-mu; cha-cha; co-co; etc. etc.».

El niño ciego

El niño ciego posee la capacidad para responder a la dinámica de la expresión corporal. Su incapacidad física lo ha llevado a adquirir un gran poder de atención con respecto al sonido y memoria de todo lo que oye. Su capacidad de observación se concentra en el sonido y en los contactos físicos. Por lo tanto tiene mucha conciencia de su cuerpo y aprende a moverse con cuidado y destreza.

La concepción de la expresión verbal que tiene el niño ciego es distinta a la que tiene el niño normal. Las palabras no le sugieren formas visuales. Las palabras asociadas con la música pueden contribuir al impulso físico del niño ciego, pero lo hacen principalmente sugiriendo estados de ánimo o ideas conectadas con una experiencia kinestésica. Puede decirse que el niño ciego es el único que se mueve inspirado por una experiencia puramente musical.

Un niño ciego que tiene conciencia del movimiento físico puede alcanzar buen control motor si no hay obstáculos físicos, puede moverse al compás de la música en confianza y con

libertad. También es capaz de reproducir y memorizar pasos de baile, siempre que estén claramente indicados en la música.

En mi experiencia de iniciación musical, todos los años se integra un niño ciego que ha destacado en el mundo musical antes de los 8 años y con ayuda de expertos de la ONCE. Su integración es total. En las clases de ritmo, sólo a veces hago el ejercicio conduciendo sus brazos y explicando de antemano lo que vamos a hacer. En cuanto al lenguaje escrito, me ayudo con los signos Kodaly. El método Braille le asegura la metodología empleada. Todos estos niños estudian piano, por ahora; pero no descartamos la posibilidad de incluirles en otros instrumentos.

Un niño ciego bien entrenado es ágil y da placer verlo moverse en su medio ambiente. La música puede otorgar finalidad, significado y armonía a los movimientos en los cuales encuentra una manera natural de expresarse.

Debido a su atractivo emocional, el movimiento al compás de la música puede despertar en el niño ciego el deseo de explorar el espacio a través del movimiento y de expresarse sin temor. Estos niños tienen una cualidad desarrollada: **memoria del movimiento físico y su control motor**.

Para el niño ciego, el movimiento al compás de la música puede representar algo más que un desahogo emocional y una expresión de vida. Puede representar para él también una conquista del espacio mediante una actividad creadora de gozo y armonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEZON, R. (1991). *Teoría de la Musicoterapia*. Madrid: Ed. Mandala.
- WUYTACK, J. (1970). *Música viva*. París: A Leduc.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- BUSTOS, I. (1986). *Discriminación auditiva y logopedia*. Madrid: Ed. CEPE.
- DE AIZENWASSER, B. (1968). *Musicoterapia: vivencia estética y salud mental*. Buenos Aires.: Ed. Barry.
- ALVIN, J. (1974). *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: E. Ricordi Americana.
- BENEZON, R. (1972). *Musicoterapia en Psiquiatría*. Buenos Aires: Ed. Barry.
- HEMSY DE GANIZA, V. (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- LUSSY, M. (1945). *El Ritmo Musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- WILLEMS, E (1964). *El Ritmo musical*. Buenos Aires: Ed. Universitaria.
- WILLEMS, E. (1967). *Bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ed. Universitaria.
- GUBERINA, P. (1985). *Habla y audición – Método verbo-tonal*. Valencia.: Nau Slibres.

LA VOZ: RECURSO PARA LA EDUCACIÓN, REHABILITACIÓN Y TERAPIA EN EL SER HUMANO

MARÍA DEL CARMEN ESTAVILLO MORANTE

RESUMEN

Con el presente monográfico nos proponemos llamar la atención sobre la importancia de la voz y de la Educación de la Voz para el profesorado, especialmente para el profesorado de Educación Musical.

La Educación Vocal constituye el mejor modo de prevenir las patologías de la voz, que en la actualidad están muy generalizadas en los profesionales de la educación.

ABSTRACT

This monograph intends to attract teachers' attention to voice education, especially music teachers and futura musical education teachers.

The voice is a very important tool for them. The education of the voice is the best way to prevent pathologies of the voice.

PALABRAS CLAVE

Voz, Problemas de la voz en el docente, Prevención, Disfonía.

KEY WORDS

Voice, Teachers' voice problems, Prevention, Dysfonies.

La voz es uno de los rasgos o atributos del ser humano, una de las cualidades de la personalidad que le caracterizan, distinguen y cualifican como ser superior. La voz hablada y la voz cantada son cauces de expresión y comunicación.

Existen muchas definiciones de voz. Desde el ámbito de la educación musical, hemos recogido las siguientes:

Ramón Regidor la define como «La consecuencia de la adaptación y asociación de distintos órganos del cuerpo humano que poseen unas funciones independientes y preferentes a la fonación, ya que no hay en nuestro conjunto corporal ningún órgano cuyo cometido primario y fundamental sea producir sonido, aunque además realicen esta función» (REGIDOR, R., 1993, p. 18).

Ana de Mena González la define como «el producto de interacción de diversos órganos que constituyen un sistema de acción muy complejo. De modo que la fonación es el resultado de la utilización por el hombre de unos órganos que primariamente no tenían esta finalidad» (DE MENA GONZÁLEZ, A. 1994, p. 13).

Para M.^a del Pilar Escudero «La voz es un instrumento musical» (ESCUADERO, M. P., 1982, p. 9).

Le Huche y Allali dicen: «La voz es un instrumento de expresión y de comunicación, que adopta aspectos infinitamente variados». «La voz es el soporte físico de la comunicación humana» (LE HUCHE, F. y ALLALI, A., 1993).

Inés Bustos Sánchez: «Consideramos la voz como una manifestación expresiva de la persona en su totalidad; a través de ella cada individuo logra expresarse y comunicarse con sus semejantes de una manera singular y única. La voz trasluce la vida psíquica y emocional de quien se expresa y en ella subyace una compleja acción de nervios, huesos, cartílagos y músculos, que implica al cuerpo de manera global. La voz sirve para la emisión de las palabras y éstas a su vez lo son para comunicar, intercambiar o compartir nuestras emociones y sentimientos» (BUSTOS SÁNCHEZ, I. 1995, P. 25).

Clasifica de la siguiente manera las diferentes manifestaciones vocales:

- « • Voz hablada, voz cantada, voz gritada.
- Voz alta (en voz alta, como suele decirse) y voz baja (o voz cuchicheada).
- Voz de registro agudo y voz de registro grave.
- Voz femenina, masculina, infantil.
- Voz de soprano, de bajo, de tenor, de contralto.
- Voz fuerte, voz débil, voz inspiratoria.
- Voz clara, velada, sorda, bien timbrada, ronca, etc.»

Estas primeras categorías de «tipos de voz» se presentan desde la fisiología basándose en datos acústicos (que permiten diferenciar auditivamente uno y otro tipo de voz), a su vez referidos a *elementos mecánicos* (a «qué función» de «qué tipo de órgano» corresponde una determinada emisión vocal). El aspecto expresivo de la voz permite diferenciar otros «tipos de voz» (que

se entremezclan con los precedentes) y que guardan relación con los distintos estados de ánimo susceptibles de adjudicar a la voz una tonalidad afectiva particular. Como ejemplo:

- « • Voz suplicante, humilde, tímida, estrangulada, temblorosa.
• Voz decidida, enérgica, tajante, seca.
• Voz insinuante, sarcástica, melosa.
• Voz enfática, falsa, convencional, afectada.
• Voz cálida, seductora, conmovedora, embrujadora, sexy.»

Las circunstancias en las que se produce la voz y la función que desempeña la persona permiten plantear una tercera categoría de ejecuciones vocales, de las que también son un ejemplo. Según Le Huche (1993):

- « • Voz de hablar en público y, por oposición, voz conversacional y voz confidencial.
• Voz de habla espontánea y, por oposición, voz recitativa, voz modulada, voz de lectura en alta voz.
• Voz al aire libre, voz en el micrófono, voz en la calle, voz en un salón.
• Voz del profesor, voz del orador, voz del vendedor ambulante, voz del representante, voz del comediante, voz del cantante. (LE HUCHE, F., 1993, p. 3).»

En la literatura hay unanimidad de criterio en aceptar la calificación de la voz como instrumento musical. Ramón Regidor considera que es el Rey de los Instrumentos.

Es verdad que es el primer instrumento que todo ser humano posee desde el nacimiento que además de definirle le permite poder disfrutar al máximo de la interpretación musical y tener el más alto grado de goce de la experiencia estética.

La voz cantada constituye el modo más sublime y completo de interpretación musical que eleva al ser humano, constituyendo un motivo de superación y de crecimiento personal.

De ello deducimos la importancia que tiene y que ha de tener la voz y la Educación de la Voz en la educación.

Una educación entendida en un sentido amplio que no se limite a una mera instrucción o enseñanza, sino que tenga una condición superior enmarcada en un proyecto dirigido a la formación integral de la persona.

La Educación de la Voz debería de ser uno de los aspectos de formación básicos de los profesionales de la educación. Tendría que ocupar un lugar preferente, digno, y suficiente en los planes de estudio de formación del profesorado, de los futuros maestros especialistas de Educación Musical, para los cuales no sólo ha de constituir uno de los aspectos básicos y fundamentales de su especialidad, sino que es efectivamente un auténtico instrumento de trabajo del que han de servirse en su utilización cotidiana para el desarrollo de las funciones.

En el momento presente, constituye un hecho real, según los datos aportados por la O.M.S. y otros Organismos Oficiales de carácter nacional, que uno de los problemas más frecuentes y generalizados hoy en día, son las anomalías y disfunciones de la voz entre los profesionales de la educación, problemas debidos a diferentes causas, como las difíciles condiciones y circunstancias de trabajo, que no sólo no favorecen en absoluto el cuidado de la voz, sino que pueden tener también repercusiones psicológicas.

La Educación vocal constituye el mejor modo de prevención de los problemas de la voz. Hacemos referencia a un concepto amplio de la educación vocal, que comprende la voz hablada y la voz cantada.

Todo proyecto educativo vocal debe de comenzar por el conocimiento del aparato de fonación, del conjunto de órganos que hacen posible la emisión de la voz.

En términos fisiológicos participan en la producción de la voz: «El sistema respiratorio, que nos provee del aire necesario y hace posible que la voz, una vez producida por las cuerdas vocales, salga al exterior sumamente enriquecida en timbre y sonoridad, gracias al impacto que hará al proyectarse sobre diferentes estructuras óseas (vértebras cervicales, huesos del paladar, cráneo y parte frontal de la cara), que en conjunto actúan como verdaderos órganos resonadores de la voz» (BUSTOS, I. 1995, p. 15).

La patología vocal constituye sólo una parte del ámbito de la foniatría. En efecto, oficialmente el término foniatría significa «rama de la medicina que trata de los trastornos de la voz, del habla, del lenguaje y de la función auditiva». «El ámbito de la foniatría abarca con mucha exactitud el de la ortofonía. Simplemente, si nos referimos a la etimología, el término foniatría (del griego *phoné*, voz, sonido e *iatrós*, médico) hace hincapié en el aspecto médico de las alteraciones, en tanto que el término ortofonía (del griego *orthós*, recto y *phoné*, voz) resalta el aspecto reeducacional de estas mismas alteraciones» (LE HUCHE, F., 1993, p. 15).

Sin embargo, el término foniatría se utiliza a menudo en el sentido restringido de medicina de las alteraciones vocales, lo cual se explica históricamente porque al principio el foniatra fue un otorrinolaringólogo interesado por los problemas de los profesionales de la voz. En la actualidad no es posible mantener esta interpretación limitadora del ámbito de la foniatría, ya que, desde hace bastantes décadas, al foniatra, además de la voz, le interesan los trastornos de la palabra del lenguaje: la tartamudez, los retrasos del habla, alteraciones relacionadas con la sordera, las afasias y otros trastornos relacionados que forman parte de la foniatría, al igual que las disfonías.

Esto es acertado en la medida en que no sería posible separar sin perjuicio las alteraciones de la voz, de la palabra y del lenguaje, frecuentemente asociadas en determinados procesos patológicos. En efecto, como podrá comprobarse, es habitual encontrar alteraciones vocales que acompañan a tartamudeo, afasia, dislexia, etc.; en estos casos la alteración vocal constituye sólo

un aspecto sintomático suplementario y no un proceso patológico paralelo (LE HUCHE, F., 1993, p. 15).

Inés Bustos Sánchez ofrece el siguiente concepto de disfonía: «toda perturbación que afecta a las cualidades acústicas de la voz: la altura, la intensidad y el timbre». Así en su tratado presenta la siguiente clasificación de disfonía en razón a diferentes criterios (BUSTOS, I., 1995, p. 59 y ss.).

«Disfonías funcionales:

- Infecciones repetidas de ámbito ORL.
- Hábitos tóxicos (alcoholismo, tabaquismo).
- Labilidad psicológica.
- Alteración del tonismo general del organismo.
- Alteraciones posturales.
- Modo o tipo respiratorio defectuoso.
- Exceso de tensión a nivel de la musculatura suspensoria de la laringe, cintura escapular, órganos de la articulación.
- Exigencias vocales desmesuradas en ambientes o situaciones psicológicas difíciles...»

«Disfonías por lesiones adquiridas:

- Nódulos.
- Lesiones paranodulares: pseudoquiste seroso, edema fusiforme.
- Edema de Reinke.
- Pólipos.
- Quiste de retención mucosa.
- Hemorragia submucosa de la cuerda vocal.
- Latigazo laríngeo.
- Úlcera de contacto.
- Granulomas postintubación.
- Parálisis recurrencial unilateral.
- Laringitis crónicas.
- Neoplasia incipiente de cuerda vocal.»

«Disfonías por lesiones congénitas: Las lesiones descritas corresponden al quiste epidermoide, el sulcus glottidis, el puente mucoso y el surco-fisura de cuerda vocal o ‘vergeture’».

«Disfonías especiales: La disfonía del adolescente, la disfonía psicógena, la disfonía espasmódica y la disfonía infantil».

«**Disfonías disfuncionales:** Le Huche y Allali definen disfonía como un trastorno momentáneo o duradero de la función vocal considerada como tal por la propia persona o por su entorno».

Rompen con el criterio clasificatorio de orgánico-funcional y se refieren a *disfonías disfuncionales* en las que existe una alteración de la función vocal, mantenida fundamentalmente por un trastorno del acto vocal. Esta definición implica que muchas lesiones orgánicas vienen a complicar el cuadro en donde la génesis del problema es un trastorno de la función vocal. Dicho de otra manera, dentro del concepto de disfonía disfuncional los autores incluyen tanto aquellas en las que no existen lesiones laríngeas específicas (disfonía disfuncional simple) y aquellas en las que una lesión laríngea complica el proceso disfuncional base (*disfonías disfuncionales complicadas*).

Desde su punto de vista, para comprender el trastorno vocal, lo importante «no radica en las peculiaridades acústicas de la alteración vocal, sino más bien en las perturbaciones del comportamiento fonatorio global» (LE HUCHE, F. y ALLALI, A., 1994).

También afirman que las patologías del trastorno vocal pueden ser comprendidas mejor si nos atenemos a investigar también sus factores favorecedores y desencadenantes.

R. J. PRATER y R. W. SWIFT, en su *Manual de Terapéutica de la voz* (1993), clasifican así las distintas patologías:

« I.- Patologías originadas por abuso vocal:

- Chillar - gritar.
- Vocalizaciones forzadas.
- Hablar en exceso.
- Ataque glótico duro.
- Inhalación de polvo y gases nocivos.
- Cantar con una técnica vocal inapropiada o en condiciones abusivas del ambiente.

II.- Debido al mal uso vocal:

- Intensidad vocal elevada.
- Niveles elevados de tono.

III.- Por abuso y mal uso:

- Laringitis crónica.
- Nódulos vocales.
- Pólipos vocales.
- Úlcera de contacto.
- Queratosis de la laringe.»

La exploración de la laringe es indispensable para acceder a un diagnóstico de la patología vocal. Así, no debería iniciarse ningún tratamiento y especialmente ningún programa de reeducación vocal, sin haber efectuado previamente una exploración laringoscópica. Las posibles exploraciones que realiza sistemáticamente un foniatra cuando se encuentra con un problema vocal pueden ser: laringoscopia especular, laringoscopia mediante fibras ópticas y laringoestroboscopia.

Tras la exploración se deberá proceder a la realización de un trabajo de evaluación, rehabilitación y terapia de la voz.

La evaluación de las características de un trastorno de la voz y el efecto que este trastorno tiene sobre la capacidad de comunicación del paciente es un primer paso crucial para plantear un programa apropiado de tratamiento. El proceso de evaluación comprende la recopilación de información pertinente (historia clínica) dada por el paciente y otras personas relacionadas, así como la recogida de datos en la actuación del paciente en varias pruebas. Esta información permite al logopeda profundizar sobre la naturaleza del trastorno vocal, determinar la eficacia de los intentos del tratamiento y formular un diagnóstico, desde el ámbito de la competencia.

A tal efecto será útil crear una ficha clínica en la que se pueda registrar todos los datos generales de la persona sometida a diagnóstico y rehabilitación.

La patología o disfunción por sí misma será lo que condicione o determine el propio procedimiento de evaluación y la aplicación de las pruebas de rehabilitación, o de terapia si fuese necesario.

En todos los casos es preciso que sean especialistas profesionales los que intervengan en el proceso de rehabilitación.

Volvemos a insistir en la trascendencia de considerar la Educación Vocal como el mejor modo de prevenir cualquier disfunción ocasionada por mal uso de los órganos de fonación. Una adecuada Educación Vocal técnica basada en la relajación, en la respiración nasal-costal-diafragmática-abdominal así como en una correcta articulación, vocalización e impostación.

La técnica por sí misma se utiliza en el proceso de rehabilitación en determinados supuestos, con lo que afirmamos que la Educación Vocal es un recurso por sí mismo para la rehabilitación. Así, M.^a del Pilar Escudero, al tratar los trastornos del lenguaje en la escuela, presenta una serie de ejercicios ordenados, en relación a cada uno de los grandes aspectos de la Educación Vocal, y define la Ortofonía como «el conjunto de procedimientos indicados para corregir los defectos de respiración, articulación y de voz, basado en un conocimiento de la fonética, y de la anatomía de los diferentes órganos implicados en la fonación» (ESCUADERO, M. P., 1982, p. 9 y ss.).

Las disfunciones de la voz de los profesionales de la educación en muchas ocasiones están relacionadas con unas condiciones de trabajo que también repercuten en la salud psíquica de los mismos.

Las enfermedades psicológicas en el sector de la educación también son significativas según los datos proporcionados por los propios organismos oficiales y afectan principalmente al profesorado de secundaria en la actualidad.

La Música y la expresión musical es un excelente recurso de superación. Entramos aquí en el campo de la Musicoterapia, que tal como lo define Bruscia es «un proceso dirigido a un fin, en el que el terapeuta ayuda al cliente a acrecentar, mantener o restaurar un estado de bienestar utilizando experiencias musicales. Adecuado recurso en el ámbito de la educación, pues como ya postulaba Platón, el arte debe ser la base de toda forma de educación natural, y la musicoterapia utiliza una serie de recursos y de técnicas relacionadas con las distintas manifestaciones artísticas» (BRUSCIA, 1987, P. 5).

Así se utiliza el propio canto como medio terapéutico, reflexiona Poch sobre cualidades del canto como terapia, deteniéndose especialmente en la consideración del canto como ayuda en la reeducación de personas con problemas de lenguaje (POCH, S. 1999).

J. Lacárcel Moreno, en su Tratado de Musicoterapia, también dedica una parte de su contenido a la consideración de la voz y a su aplicación en el ámbito musicoterapéutico. Lo define como un «medio de rehabilitación que incide en el tratamiento y corrección de la voz, además de influir en el desarrollo cognoscitivo y afectivo general de la persona» (LACÁRCCEL MORENO, J., 1990).

Considera que la interpretación vocal es en sí misma terapéutica, dada la riqueza expresiva de la voz humana, que ofrece una pluralidad de posibilidades de recuperación, por ser el medio de comunicación más rico que posee la persona.

Concluimos por tanto reforzando la afirmación de la trascendencia, funcionalidad y eficacia de la Educación Vocal, tanto a nivel pedagógico general, como a nivel terapéutico, preventivo y técnico en la corrección de algunos problemas de la voz y del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUSCIA. (1987). *Improvisational models of Music therapy*. Springfield: M. A. Thomas.
BUSTOS SÁNCHEZ, Inés. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. Madrid: Cepe.
ESCUADERO, Mª Pilar. (1982). *Educación de la Voz*. Madrid: R.M.
LE HUCHE, F. (1993). *La voz. Anatomía y Fisiología*. Madrid, París: Masson, S.A.
LACÁRCCEL MORENO, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Univ. Murcia.

MENA, Ana. (1994). *Educación de la voz*. Málaga: Aljibe.

POCH, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona: Herder.

PRATER, R. J. y SWIFT, R. W. (1993). *Manual de Terapéutica de la Voz*. E.C.T., S.A. Sawak.

REGIDOR, R. (1993). *Temas del canto. El aparato de fonación*. Madrid: R.M.

LA DANZA EN LA MUSICOTERAPIA

MARÍA ROSARIO CASTAÑÓN RODRÍGUEZ

RESUMEN

La danza es una de las formas más antiguas de terapia, intervención musical y expresión artística de los seres humanos. Su estrecha vinculación a las fórmulas rituales y míticas se remonta a la antigüedad y probablemente a nuestra esencia como hombres en la formulación básica del proceso simbólico y de abstracción.

Se proponen algunas técnicas básicas de estiramiento y calentamiento como preparación a las actividades de danza. Se analizan las estructuras fundamentales de relación social e integración sobre las posibilidades de afianzamiento personal, identificación y mejora de la coordinación corporal, desarrollo de las capacidades de movimiento en el espacio e integración en el grupo a través de la danza colectiva. Se estimula la creación coreográfica como medio de expresión y se ofrecen algunas pautas estructurales para su realización.

ABSTRACT

Dancing is one of the oldest forms of therapy, musical intervention and artistic expression for human beings. Its close relationship with myths and ritual forms dates from ancestral times, and is tied to our basic formulation of symbolic and abstract procedures.

We propose some basic techniques for stretching and warming up as preparation for dancing activities. We also analyse the structures of social relationships and the possibilities for integration through choreography. Some ideas about personal achievement, self-identification and improvement of corporal coordination are suggested and related to collective dance. Choreographic creation must be stimulated as a way of expression and some structural patterns to initiate in are offered here.

PALABRAS CLAVE

Expresión, Integración, Danza Colectiva, Afianzamiento de la personalidad, Creación coreográfica.

KEY WORDS

Expression, Integration, Collective Dance,

1.- LA DANZA EN LA MUSICOTERAPIA

La danza ha sido utilizada como una de las formas terapéuticas desde la antigüedad.

Por una parte ello se debe a su contenido representativo, lo que hoy en día llamaríamos la capacidad teatralizadora, la función catártica de la expresión de conflictos contextualizados a través de un proceso simbólico, que permite la exteriorización —con el consiguiente efecto liberalizador de los elementos psicológicos— así como la actuación sobre los mismos.

Tanto es así que los primeros documentos y testimonios de danzas de los que disponemos nos hablan de ellas como actos sagrados, ligados a la magia de los actos ceremoniales. *«Según los documentos que conocemos, la danza en las épocas paleolítica y mesolítica está ligada siempre a un acto ceremonial que coloca a los participantes en un estado fuera de lo común (trance)»* (BOURCIER, Paul: *Histoire de la danse en Occident*, 1978).

Por otra parte la ritmificación y la actuación fisiológica del movimiento sobre el cuerpo humano que conlleva el control de la respiración, la tonificación de los músculos y la evidente mejoría de la coordinación, es un trabajo que se debe desarrollar en todos los ámbitos para conseguir un mejor desarrollo fisiológico y mental.

La danza contribuye enormemente a la configuración correcta del esquema corporal interno y aporta de manera fundamental en los procesos de terapia la globalización perceptiva del mismo como un todo coordinado.

El dominio de la respiración en la ejecución de los movimientos de danza es totalmente necesario, y el aprendizaje de técnicas de control y coordinación motriz-respiratoria llegan a condicionar la forma, velocidad y plasticidad de los movimientos coreográficos.

Todo ello ha hecho de la danza un arte, una forma de expresión, directamente vinculada a los procesos de terapia tanto grupal como individual en las sociedades más primitivas, como aún se hace patente en las tradiciones que mantienen la figura del «curandero, chamán» u otros mediadores de la terapia.

2.- LA DANZA EN LA FORMACIÓN DEL MUSICOTERAPEUTA

La formación de terapeutas que utilizan la música como uno de los recursos en los que apoyarse para realizar su labor, incluye lógicamente una formación en los aspectos musicales de tres tipos: auditivos, vocales y movimiento corporal. Además podemos añadir el interés por los procedimientos instrumentales, pero inicialmente debe ser el propio cuerpo el productor de la música, tanto desde el punto de vista melódico como rítmico.

«Para que un niño pueda percibir de una forma precisa un ritmo, y en consecuencia cualquier música (ya que el ritmo es el elemento dinámico que anima la melodía y la armonía), es necesario que tenga la posibilidad de sentirlo muscularmente» (HIRSCH, Thérèse: Musique et education,1966).

El propio cuerpo debe ser presentado y reconocido como elemento sonoro básico, como el primer instrumento musical, a través de golpes percusivos, de sonidos verbales, y sobre todo a través de la capacidad de organización y dominio del movimiento.

La percepción del cuerpo como productor de movimientos articulados conforme a patrones rítmicos incorpora un concepto de escucha interior muy importante. Normalmente partimos de elementos cortos y repetitivos, para ir poco a poco incorporando movimientos más largos y abstractos, vinculados a la respiración más ralentizada, o superiores al propio ciclo respiratorio, construyendo frases complejas y ejercitando la memoria corporal.

La estimulación a partir del sonido con el objetivo de conseguir una dinamización total del individuo, se realiza de una manera muy evidente a través de la sensorialización corporal. Los procesos asociativos de movimiento y sonido, subrayando las estructuras globales, son la base de la danza como forma educativa e integradora, ya que permite la expresión del individuo y su comunicación con el entorno, cualesquiera que sean las necesidades que presente.

La comprensión, conocimiento y aplicación de los principios estructurales de la percepción y asimilación de los elementos musicales, son básicos para el reconocimiento de formas arquetípicas que hagan posible la comunicación no verbal, así como para la composición de nuevas piezas que permitan al grupo o al individuo expresarse de forma inteligible.

La danza es una actividad ancestral, propia de todos los seres humanos, y la utilización del movimiento natural es la base de la aplicación educativa. No se requiere un entrenamiento físico específico, aunque sin duda es deseable la mejora de la elasticidad y la coordinación corporal que se consiguen con las diferentes técnicas corporales de calentamiento, estiramiento y relajación.

3.- EL DESARROLLO FÍSICO A TRAVÉS DE LA DANZA

Uno de los logros casi inmediatos de la actuación educativa es la mejora de las cualidades físicas del individuo, especialmente en los aspectos de coordinación y percepción del esquema corporal, así como en la capacidad de respuesta al estímulo sonoro (capacidad de diferenciación y tiempo de reacción).

Para iniciar este trabajo fisiológico es necesario realizar inicialmente una evaluación de capacidades y limitaciones en el desarrollo del mismo. La observación atenta de las calidades de movimiento debe ser el primer objetivo del fisioterapeuta, tanto en el trabajo de integración

como en el desarrollo normal de su labor coreográfica, ya que nos ayuda a determinar las necesidades y objetivos específicos que deseamos trabajar con el grupo.

Cuando se trabaja con un grupo muy diversificado, es necesaria una evaluación inicial de las capacidades y limitaciones de todos y cada uno de los integrantes del mismo, a través de la observación de las respuestas físicas a las propuestas de movimiento.

En este sentido se debe llevar a cabo una exploración lo más completa posible de las posibilidades de movimiento. Partiendo de los movimientos más globalizados, debemos observar la respuesta a la elongación, extensión, contracción y giro de los grandes elementos corporales: piernas, brazos, tronco y cabeza.

La coordinación, la adecuación a la respuesta sonora, la evaluación de la calidad y diversidad de ejecución en los movimientos (grandes/pequeños, veloces/lentos, bruscos/desplegados) y sobre todo, la matización en la realización de los mismos, nos van a dar las pautas de trabajo básico que podremos desarrollar.

En el plano del trabajo físico, la mejora de las capacidades mensurables se plasma sobre todo en la buena observación inicial, el planteamiento de unos objetivos adecuados y una planificación evolutiva esmerada de la progresión de los mismos. Los condicionantes físicos no se pueden forzar, y sólo el tiempo y el trabajo reiterado producen los efectos deseados.

Las limitaciones apreciadas en estos movimientos de los grandes grupos corporales son las que debemos imponernos a la hora de realizar las coreografías, de forma que nadie se quede fuera del grupo.

A partir de esta observación general, es necesaria una observación detallada de las posibilidades motrices a niveles más detallados, especialmente a niveles articulatorios: codos, rodillas, muñecas, tobillos, cuello, cintura. De ellos va a depender esencialmente la introducción de giros, saltos y equilibrios. El desarrollo de su tonicidad y elasticidad será el fruto de largas horas de trabajo, pero el eje del trabajo cotidiano, y un condicionante de la evolución de las posibilidades expresivas y de calidad motriz.

La práctica de la danza de forma continuada aporta a quienes la practican una mejora motora evidente a través de la repetición y el entrenamiento, lo que se traduce finalmente en la fijación de automatizaciones motrices y ordenaciones secuenciales de patrones de movilidad.

En cuanto al entrenamiento físico en sí, nos encontramos con diversos planteamientos de partida.

Por una parte nos encontramos con el concepto más antiguo de la rigidez formal, de la educación corporal más clásica. Si bien es cierta la importancia que tiene para la formación de las capacidades de los profesionales, mejorando y conformando una elasticidad potenciada al

máximo a través del entrenamiento repetido y el desarrollo de las fuerzas musculares, su aplicación en el mundo educativo general debe ser sumamente cuidadosa.

Determinados ejercicios de la formación de danza clásica pueden ayudar puntualmente a la mejora de la tonicidad muscular, pero siempre deben ser adaptados e introducidos con su progresión de dificultad a cada caso particular.

La capacidad de equilibrio y giro mejoran sensiblemente con la introducción de ejercicios físicos que permiten el control de fuerzas contrapuestas necesario, y el dominio de los músculos que las ejercen.

Pero en el mundo educativo es más necesario sin duda que dichos objetivos se consigan a través de la ejecución expresiva en el conjunto de la obra artística, y no desligados de ésta, como un mero ejercicio gimnástico.

Con todo, en los procesos de rehabilitación y sensorialización reeducativa corporal de determinadas necesidades especiales, puede jugar un papel importante la introducción del entrenamiento físico vinculado al mundo de la danza.

La aplicación y desarrollo de la técnica física de la danza a través de los años, ha permitido ir mejorando sensiblemente los mismos, y perfeccionando sobre todo la evolución del proceso motriz. Esa comprensión de los condicionantes físicos del movimiento, que permite trabajar paso a paso sobre el músculo, puede ser muy interesante en el trabajo terapéutico, siempre que se realice con la adecuada adaptación

La vinculación estrecha del entrenamiento físico a la respiración y a la estructura musical del ritmo sonoro, son sin duda los elementos esenciales que se deben aplicar en los niveles educativos. Los procedimientos de estiramiento y calentamiento de todo el cuerpo son imprescindibles para dar inicio a cualquier sesión de trabajo terapéutico de danza.

Así, es deseable comenzar siempre con unas respiraciones ritmificadas, con la sensibilización de la zona abdominal a través de ejercicios de resoplos cortos, para pasar a las respiraciones profundas y lentas. El control de la inspiración, retención y expiración del aire, implica una estimulación rítmica inicial que será el punto de partida para todo el trabajo con el resto del cuerpo. Sin este condicionante, las sesiones de trabajo pueden convertirse en algo fatigoso, cuando no peligroso, lo que implicaría que no se ha adecuado a los objetivos ni a la progresión motriz. La danzaterapia no debe suponer un agotamiento, sino un desarrollo de las capacidades físicas progresivo, siempre partiendo de la adecuación del estímulo musical y la respuesta corporal, placentero y artístico, y no una maratón por encima de las posibilidades físicas.

El esquema corporal de calentamiento global del cuerpo a partir de la repetición de elementos ritmificados por la música, desde los dedos de los pies hacia la parte superior del cuerpo, se puede realizar de numerosas formas, desde las más vinculadas a la tradición clásica como

la barra del ballet, a las más innovadoras de equilibrio-desequilibrio por medio de la contracción abdominal, pasando por la barra en suelo o la aplicación de ejercicios de otras técnicas físicas como el yoga.

En cualquier caso, es necesario el trabajo individualizado y por segmentos corporales basado en la repetición de elementos cortos con la siguiente sucesión corporal:

Pie.- Dedos, empeine, tobillo

Pierna.- Traslación del peso de una pierna a otra, flexión y estiramiento completo de las rodillas, apertura de una pierna manteniendo el peso sobre la otra, levantamiento y sostenimiento a baja altura de una pierna.

Caderas.- Traslación del peso corporal (de pie y sentados), rotación de las piernas, rotación de caderas, basculación delante y detrás de la cadera, colocación y mantenimiento de la cadera en la posición correcta (soporte del peso bajo los hombros)

Tronco.- Estiramiento del tronco verticalmente, alargamiento del tronco y de la columna horizontalmente tendidos en el suelo boca abajo y mirando al techo, flexión del tronco, estiramiento de los costados. Todos estos ejercicios deben realizarse con mucho cuidado, de forma que se trabaje en la estimulación física de forma paralela en los dos lados, para conseguir mantener siempre recta la columna vertebral, sin deformaciones hacia alguno de los lados. ¡Es muy importante conseguir que los músculos de los dos lados sostengan por igual la espalda, ya que es el sostén de todo nuestro cuerpo cuando estamos de pie!

Brazos.- Estiramiento y flexión de codos y muñecas, giro de los hombros hacia delante y hacia atrás, colocación de los omóplatos.

Cuello y cabeza.- Estiramiento y contraposición con respecto a los hombros (cabeza hacia arriba y hombros hacia abajo), estiramiento lateral, estiramiento hacia delante, estiramiento lateral y giro.

Todos los elementos deben realizarse a ambos lados del esquema de simetría corporal, con el fin de intentar equilibrar la hiperestimulación del lado dominante. En algunos casos, la estimulación del lado dominante ha sido tan evidente y desequilibrada que llega a causar auténticas distrofias motrices, bien por falta de tonicidad o por laxitud coordinatoria. La danzaterapia debe estimular el comportamiento equilibrado de ambos lados del cuerpo a través de la tonificación repetida de estas zonas más deterioradas y de potenciar la intervención —no sólo en el estiramiento, sino también en el trabajo creativo— de todas las posibilidades de movimiento espacial.

Los beneficios del trabajo fisiológico a través de la danza son lentos pero muy visibles, aportando una mejora evidente a la movilidad en el espacio, tanto en sentido vertical

como horizontal, fomentando la amplitud y rapidez de los movimientos de manera paulatina, y sobre todo un importante desarrollo de la coordinación y del uso de las dos partes lateralizadas del cuerpo.

Tras el calentamiento y estiramiento físico, ritmificado por la estimulación musical y la respiración, pasaremos a la sesión coreográfica y de expresión, sin duda la más importante desde el punto de vista de desarrollo del mundo simbólico y afectivo.

4.- LA RÍTMICA A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y LA DANZA

El desarrollo de la formación rítmica a través de la educación de la expresión con el movimiento del cuerpo y la danza a niveles escolares, empezó a ser más conocido y sistematizado a partir de las obras de EMILE JACQUES DALCROZE (1865-1950) y sus estudios de *Rítmica*. Este músico y pedagogo suizo propone que la utilización del movimiento rítmico y expresivo como un elemento educativo está directamente vinculado a una mejor realización de la coordinación total del individuo. La creciente influencia de las tendencias a utilizar movimientos naturales (que dejan su huella tanto en las escuelas de movimiento libre, como en la coreografía para espectáculos: ISADORA DUNCAN), y la nueva importancia dinámica de los principios de tensión/relajación y contracción/decontracción, generan una nueva visión sobre la ordenación de movimientos y gestos, capaces de ser realizados por todos, niños y adultos, cualquiera que sea su condición física, introduciendo un concepto de evolución y desarrollo de las capacidades psicológicas asociadas.

Así se crea el concepto de educación psicomotriz y rítmica basada en la repetición de ritmos, la creación de reflejos, la progresión de la calidad motora, la codificación de la expresión corporal, y también una evolución en la complejidad de la superposición de ritmos y elementos corporales del movimiento, ligada a una asociación con las imágenes que a partir de la música se suscitan en el cerebro, de manera que el movimiento adquiere un carácter expresivo.

Para ello desarrollo una «*Gramática del movimiento*» de ejercicios considerados esenciales para la preparación de las personas que se van a educar rítmicamente. Dichos ejercicios (BACHMANN, Marie-Laure: *La rítmica Jacques-Dalcroze, una educación por la música y para la música*, 1984) comprenden:

- Ejercicios para el *desarrollo de la elasticidad muscular*, es decir, la capacidad de hacer volver a su posición inicial la parte del cuerpo que se ha lanzado, mediante un retorno elástico y automático, o de imprimirle un cambio voluntario de dirección.
- Ejercicios de *contracción y relajación muscular* en diferentes posiciones, obteniendo la una y la otra de forma progresiva o bruscamente, en cada una o todas las partes del cuerpo.

- Ejercicios de *respiración*, para mejorar su técnica y control, así como el estudio de las influencias a que somete al cuerpo, o viceversa.
- Ejercicios de punto de partida y de llegada del *gesto*, que permiten adquirir la sensación del origen de los movimientos musculares y de sus momentos de llegada
- Estudio de los *impulsos y reacciones* voluntarias e involuntarias, para determinar la influencia de éstos sobre el desencadenamiento de movimientos secundarios.
- Estudio de los *gestos y sus encadenamientos* orientados en el espacio, con intervención de las diferentes articulaciones, a través de extensiones y flexiones, con movimientos continuos o fragmentarios, concéntricos y excéntricos y diverso trazo.
- Estudio de las diferentes *actitudes* de aprendizaje de utilización del espacio personal, la consecución del equilibrio, la experimentación de la línea, forma y dirección.
- Estudio de la *marcha*, de los desplazamientos del peso corporal, la longitud de los pasos, las formas de pararse, orientarse y franquear los obstáculos. Estudio de los saltos con o sin impulso, los brincos, la carrera y el rebote.
- Estudio de los puntos de *apoyo*: las manos, los pies, los objetos, la resistencia a otras fuerzas opuestas, lanzamiento de objetos.
- Ejercicios de *utilización del espacio*, tanto en desplazamientos individuales como colectivos, en diferentes planos, construcción y encadenamiento de diferentes formas geométricas
- Ejercicios de expresión de *acciones reales o imaginarias*, y establecimiento de estrechas relaciones entre los movimientos instintivos y los movimientos voluntarios.

Para EDGAR WILLEMS (Las bases psicológicas de la educación musical, 1984 (4ª ed)) los movimientos humanos son «no solamente una fuente de ritmos, sino también un medio directo, útil e incluso indispensable en la pedagogía para desarrollar el instinto rítmico. Especialmente a través de las manifestaciones premusicales [...] Se debe trabajar sobre todo la *marcha, la carrera, el salto, los movimientos de brazos y de manos.*

En cuanto a la utilización que el terapeuta puede hacer de los diferentes tipos de movimientos naturales y su asociación con el estímulo sonoro, es deseable que adquiera un nivel de consciencia y reflexión para que la aplicación sea efectiva y se ajuste a los objetivos deseados.

La utilización del CONTRASTE como procedimiento para fijar y seleccionar la adecuación del movimiento natural al estímulo sonoro, permite establecer en el individuo las

nociones de DURACIÓN, INTENSIDAD, TIMBRE y ALTURA de los sonidos. El trabajo individualizado de reconocimiento y plasmación expresiva de cada uno de los elementos permite crear asociaciones motrices fundamentales. La diversidad en la estimulación con respecto al parámetro del TEMPO o VELOCIDAD también debe ser trabajada.

El danzaterapeuta debe ser capaz de OBSERVAR y ANALIZAR las dificultades que presenta el encadenamiento de movimientos y gestos para cada uno de los individuos del grupo, y la posibilidad de adaptación para ser realizados colectivamente, para lo cual debe SELECCIONAR los que mejor se adecuen al estímulo sonoro y las capacidades personales.

5.- LA DANZA COMO ELEMENTO INTEGRADOR EN LA SOCIEDAD: LAS FORMAS GRUPALES DE DANZA

Cuanto más nos remontamos en los tiempos, más se aprecia la función socializadora de la danza. Y es precisamente en este elemento donde reside la capacidad de integración de todos los individuos en el grupo social, aunando sus capacidades en un solo movimiento colectivo.

Corros

Las danzas de corro o circulares son una de las formaciones esenciales en la relación social de los pueblos. Hay tantos ejemplos de ellas a lo largo de la tradición de las diferentes culturas, que prácticamente aparecen en todos los grupos sociales. Un primer ejemplo importante lo constituye la pintura rupestre de la cueva de Addaura (8000 a.C, era mesolítica) que representa un grupo de 7 personas bailando en corro alrededor de dos personas en el centro del círculo.

Son importantísimas para los niños, porque trabajan la coordinación grupal de la marcha, a diferentes velocidades.

Pueden incorporar todo tipo de variantes, complicándose con diferentes cambios de sentido, multiplicidad simultánea de corros, relaciones interior-exterior con complicaciones de lateralidad, y a veces, combinándose con otros elementos como la diferenciación sexual, o la combinación por parejas.

Los posibles ejemplos tradicionales son incontables, desde las canciones de corro infantiles, pasando por formas del folklore (sardana, danza prima asturiana, danzas de mayo con tejido de cintas, etc.), o por formas históricas como las branles.

Tienen una gran carga simbólica de relación con los elementos astrológicos del universo y de la naturaleza (carácter cíclico de las estaciones, simbolismo del ciclo vida/muerte..)

La formación en corros implica la integración de todos los individuos de una sociedad, sin límite de número, ni de sexo, alrededor de un foco de atención central (puede ser un árbol, una piedra, una persona, o nada en concreto excepto el principio de equidistancia).

Filas

Lo mismo ocurre con las formas de semicírculo abierto y su transición a la organización en filas o farandoles. Estas filas pueden ser simples o incorporar otras organizaciones: multiplicidad de filas en direcciones y sentidos variados, trenzados entre dos filas con sentido opuesto, procesiones, desfiles, filas de parejas abiertas y filas de parejas enfrentadas.

A estas organizaciones elementales del espacio se añaden otras muchas (triangulares, cuadrados..), y numerosas combinaciones de una forma espacial con transición a otra.

Otras formas grupales

Otra actividad grupal importante es el baile del individuo en forma individual, pero realizando un movimiento establecido, de forma coordinada con el resto del grupo. Ello implica un conocimiento previo de la sucesión de movimientos y una codificación o coreografía de los mismos, sea provocada de forma natural o por medio de cambios en el estímulo musical que acompaña a la danza. Puede incorporar todo un juego de señales para señalar el cambio de movimientos entre el grupo social, y normalmente implica un tipo de liderazgo . En este sentido son muy interesantes las propuestas que parten de la utilización de diferentes individuos en el grupo que van insinuando un movimiento propio que luego es imitado o aceptado por el resto. Con este tipo de actividades se promueve tanto la aceptación de responsabilidades y la afirmación de la personalidad individual, como la aceptación de las propuestas de otros individuos en el colectivo. Cuando el papel responsable es rotatorio entre varios individuos del grupo, se reafirma la aceptación de los conceptos de alternancia entre el liderazgo y la obediencia.

En cualquier caso, las limitaciones de cualquiera de los individuos del grupo impone una variación para todos los integrantes, de forma que se evidencia la aceptación social de las mismas. Ello implica la aceptación de las personas con necesidades de integración, y su reconocimiento en una actividad del colectivo, lo que cohesionan y mejora su relación social.

6.- LAS FORMACIONES INDIVIDUALES Y EN PAREJAS

En estas formas es donde el individuo con necesidades especiales puede desarrollar su personalidad expresiva y de comunicación de una manera más personal y específica.

Si el trabajo en grupo ha sido capaz de afianzar la seguridad del individuo en el entorno social y su adaptación e integración al medio, es igualmente importante la reafirmación del elemento individual.

Partiendo siempre de los movimientos naturales más básicos, se debe trabajar el contraste y la comunicación expresiva.

El trabajo con movimientos cinéticos, redondeados, suaves, potencia la expresividad de los elementos sentimentales, vinculados a la melodía. Este tipo de trabajo puede ser dirigido inicialmente, a partir de la ejemplificación, y debe tender a la búsqueda personal de nuevos movimientos personalizados, y a la ampliación del uso espacial, como una forma de mejorar la expresión y la conexión del mundo interior individual hacia una exteriorización sentimental.

Igualmente, y en contraste, se deben trabajar también los movimientos convulsivos, rígidos, bruscos y rápidos, vinculados al mundo rítmico y percusivo. En este caso, es el ámbito de la ritmificación y estructuración de los movimientos lo que implica un desarrollo lingüístico del elemento coreográfico. En cualquier caso, se debe ser consciente de la hipertonicidad que produce el trabajo intenso, por lo que es deseable utilizarlo como elemento contrastante o realizar una relajación posterior para terminar la sesión de danza.

El aprendizaje del movimiento en pareja implica el desarrollo comunicativo a partir del trabajo del lenguaje corporal. La mayor dificultad reside en el trabajo de pareja enfrentada por la lateralidad simétrica que conlleva. La percepción del espacio personal y la interacción de los dos individuos es una ocasión de aprendizaje y adiestramiento de los comportamientos que necesiten una reorientación o un tratamiento especial. Por ello es muy importante destacar el trabajo de descubrimiento del propio espacio y el ajeno, más fácil en una sucesión de movimiento codificado, pero también el animar al descubrimiento de los movimientos propios de cada pareja, y el fomento de la exploración de espacios cada vez más amplios. La coordinación se convierte en el elemento esencial de la danza en pareja, e implica la comprensión y comunicación bilateral, por lo que es un trabajo indispensable para la mejora de las personas con necesidades de reeducación relacional.

7.- LOS ARQUETIPOS FORMALES

La combinación de elementos coreográficos debe realizarse siempre subrayando las estructuras formales musicales y adaptándose a éstas, de tal forma que se produzca siempre una asociación melodía-movimiento. Al hacerlo así, se están fomentando las estructuras básicas de reconocimiento y relacionales, así como la comprensión auditiva.

La construcción coreográfica se realiza a base del CONTRASTE y la REPETICIÓN de los elementos del movimiento, así como de la VARIACIÓN sobre todo en el plano de la

ejecución en el espacio de una selección de movimientos asociados a los parámetros musicales aportados por el estímulo sonoro-musical.

Así, cuando hablamos de estructuras estrofa-estribillo y de formas rondó, se debe formular una asociación de movimiento para cada una de las partes, de tal forma que cuando vuelve el estribillo, todo el grupo participe colectivamente en la danza, mientras en la estrofa se realizan los diferentes solos individuales, con posible cambio de ejecutante (igual que pasa en la música y en la letra).

Del mismo modo, trataremos de forma contrastante las formas de danza (AB, AABB) o ternarias (ABA, AABA), en las que utilizaremos dos estructuras de movimiento contrastante para cada uno de los dos temas melódicamente diferentes, de tal forma que auditivamente tengamos que seleccionar una u otra.

El uso contrastivo de los elementos coreográficos también puede combinarse con desarrollos espaciales, aplicando una misma estructura de movimiento pero aplicando nuevos parámetros: cambio de dirección, cambio de sentido, plano vertical / horizontalidad, etcétera...)

La introducción de pasajes de movimiento libre en estructuras en los que los individuos puedan desarrollar de una manera más expresiva su calidad de movimiento y exteriorizar de forma más efectiva sus emociones, colabora en el proceso de crecimiento expresivo interior, iniciando así la actividad creativa coreográfica en el propio ejecutante.

8.-EL PROCESO CREATIVO: LA COREOGRAFÍA

En ciertas ocasiones tiende a confundirse los conceptos de movimiento y danza. Así asistimos demasiado a menudo a la expresión de dos realidades confrontadas en la forma de entender la educación a través de la danza.

Por otra parte, se han ido desarrollando todas las técnicas expresivas del individuo, y permitiendo cada vez más el desarrollo de la expresividad individual, introduciendo nuevos movimientos, pasos y elementos estructurales más libres.

El principal problema es que, al igual que la excesiva rigidez, la ausencia de pautas coreográficas puede sumir al individuo inicialmente en una cierta desorientación.

Para que la comunicación expresiva del arte pueda realizarse completamente, es necesario el conocimiento de los patrones básicos de la coreografía, es decir, conseguir una organización de las diversas estructuras, que la hagan inteligible.

No se trata sólo de hacer un movimiento cualquiera, sino de saber integrar cada movimiento particular dentro de un todo social. Por esta razón son tan fructíferos los ejercicios de creación grupal, a partir de la observación, la imitación y la propuesta motora.

La danza no es sólo movimiento imitativo. La danza no es sólo la repetición de una serie de movimientos. La danza no es tampoco sólo una serie de propuestas motoras inconexas. La danza debe ser un lenguaje, y eso es lo que hace la coreografía.

Tiene una gran importancia la selección de los estímulos musicales, ya que la vinculación afectivo-emocional de la melodía y el movimiento es muy estrecha. Por ello se debe tender a realizarla con la mayor VARIEDAD posible, introduciendo poco a poco una gran variedad de repertorios, que abarquen desde la música clásica a la contemporánea, pasando por el folklore (que establece vínculos del individuo con sus raíces sociales e históricas), las danzas de otros países, y la iniciación a otras sonoridades y tímbricas, desarrollando así la capacidad de imaginación, asombro y curiosidad ante los nuevos ejemplos musicales, y evitando la monotonía.

No sólo el danzaterapeuta debe realizar una importante labor coreográfica, sino que debemos animar a los propios participante a iniciarse en esta actividad, sintiéndose no sólo ejecutantes, sino creadores de la propia obra. Inicialmente se puede partir de la creación global en las danzas grupales, para poco a poco ir introduciendo y animando a nuestros alumnos a crear elementos y frases de movimientos que son aprovechadas en las coreografías, resaltando su capacidad creativa.

Como resultado del trabajo continuado y de la realización de obras bien estructuradas, el lenguaje del movimiento se hará cada vez más comprensible para ellos, y poco a poco se irá apreciando cada vez más la necesidad de expresión individual. El conocimiento y perfeccionamiento de los movimientos y su ejecución aporta una nueva confianza que se traduce en algunos casos en un deseo de comunicar a través de esta nueva forma de expresión, adoptando la danza como un nuevo y verdadero lenguaje. Todo intento de organización de movimientos por parte de los alumnos debe ser *fomentado*, ya que su capacidad creadora puede necesitar de un poco de ayuda en cuanto a coordinación y transmisión al grupo, pero no hay nada mejor que el hecho de saber transmitir lo mucho que nos tienen que contar. El danzaterapeuta debe *estar atento* a todo intento de creación, para resaltarlo, valorarlo, e incitar a que cunda el ejemplo. El trabajo de afirmación personal y de potenciación de la autoestima se plasma muy especialmente con la realización artística, y la presentación ante el público supone una prueba en el proceso de mejora personal de cada uno de nosotros.

La danzaterapia es un trabajo en equipo, en el que todos somos igualmente creadores, porque el movimiento no se hace realidad hasta que se realiza, y se puede sentir, ejecutar y ver. La danza es para ser ejecutada y también para ser vista, y las consecuencias de la presentación y aceptación por parte del público son fundamentales para su consideración como una forma de expresión. Es un lenguaje que necesita que lo hablen, y también que sea escuchado y visto por los demás, para ser el vehículo de transmisión de las historias que tenemos que contar. Esa es la ventaja de la capacidad de creación que sólo nos da el arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMANN, M.L. (1998). *La Rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Pirámide.
- BOURCIER, P. (1978). *Histoire de la danse en Occident*. Editions de Seuil.
- DALCROZE, E.J. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Edition Foetisch
- HIRSCH, T.(1966). *Musique et rééducation*. Délachaux et Niestlé.
- SERRY, J.(1973). *Par le mouvement*. Pro Musica
- VARIOS (1997). *La danza en la cultura tradicional. Estudio y pedagogía*. JCYL
- WILLEMS, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Pro Musica.
- WILLEMS, E. (1987). *Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicales*. Pro Musica.

IMPORTANCIA DE LA MUSICOTERAPIA EN EL ÁREA EMOCIONAL DEL SER HUMANO

SERAFINA POCH BLASCO

RESUMEN

La Musicoterapia científica es una técnica terapéutica de plena actualidad, cuyo interés crece progresivamente. Las carencias en el área de la educación emocional de niños y adolescentes podrían paliarse con programas de Musicoterapia en los centros educativos, ya que la salud emocional es fundamental para el ser humano, sin la cual todo lo demás cae por su base. Se exponen dos programas: uno de Musicoterapia Preventiva y otro de Ayuda a niños de preescolar, con problemas, hijos de padres separados.

ABSTRACT

Scientific Music Therapy is a modern therapeutic technique which is currently generating interest. Insufficiencies in the emotional education of children and adolescents could be palliated with Music Therapy programs, given that emotional health is fundamental, without it there is no foundation for other studies. Two programs are explained: one Preventive Music Therapy program and a program to give support to pre-school children from broken homes.

PALABRAS CLAVE

Musicoterapia. Musicoterapia preventiva. Musicoterapia en la escuela. Educación emocional. Inteligencia emocional. Hijos de padres separados.

KEYWORDS

Music Therapy. Preventive music therapy. Music therapy in the school system. Emotional Education. Emotional Intelligence. Children from broken homes.

INTRODUCCIÓN

Mi interés por la musicoterapia nació a partir de mi labor como pedagoga y psicoterapeuta, interesada en la vida emocional del niño antes de los dos años: En qué siente, por qué sufre, en cómo ayudar a alguien que no puede expresar sus deseos y sentimientos más que con un lenguaje gestual, mímico. En el tipo de pensamiento pre-lógico que le es propio.

Este interés latente, se concretó con el impacto que me produjo el ver un documental científico, en la biblioteca de la Sorbonne, en París, en 1962. El documental consistía en grabar las imágenes que podía captar un niño de dos años: dada su menguada estatura, veía no una silla o una mesa sino el bajo de estos muebles —con telarañas incluidas—, no lo que hay al otro lado de una ventana, sino la pared desde el suelo hasta la ventana. Y a las personas, como gigantes, con unos pies descomunales y amenazadores, etc. ¿Qué puede tener de atractivo un mundo así?

Teniendo presente lo anterior, intuitivamente, pensé que la música podía ayudarle como lenguaje emocional no verbal y así llegué al descubrimiento de la existencia de la Musicoterapia, en 1962, gracias a mi profesor, el psiquiatra Dr. **Nicanor Ancochea**, UB, y al Prof. **Thayer Gaston** (EE.UU.), profesor de Musicoterapia de la Universidad de Kansas, después de leída mi tesina (1964), el cual aceptó el que realizara Internado en Musicoterapia y Artes Creativas Terapia, en EE.UU., en 1966-67. Profundicé más en el tema con la tesis de doctorado «Musicoterapia para niños autistas» (1972). Universidad Complutense. Director de la Tesis: el Profesor **Juan José López-Ibor**.

MUSICOTERAPIA

Existen técnicas que con el paso del tiempo pierden actualidad, decrece su interés. No así con la Musicoterapia, cuya expansión aumenta de día en día y se la considera en EE.UU. como una de las profesiones con futuro, porque responde a la crisis existente, en nuestra sociedad, en el área de la vida emocional del ser humano y por ende en la educación emocional de nuestros niños y adolescentes.

Etimológicamente hablando, «musicoterapia» es una mala traducción del inglés, en donde el adjetivo («música») precede al sustantivo («terapia»). La traducción correcta sería la de «terapia a través de la música». Por tanto entra de lleno en el campo de la sanidad.

La Musicoterapia está integrada en el grupo de las *terapias creativas*, junto con la Danza-Terapia, Arte-Terapia, Poesía-Terapia y Psicodrama. *No es una terapia alternativa.*

A las artes-terapia se les ha llamado también «*terapias adjuntas*», pero este calificativo es rechazado por muchos expertos, entre ellos el Prof. **ZWERLING** —del Departamento de Ciencias de la Salud Mental del «Hahnemann Medical College and Hospital» de Filadelfia—, quien encuentra en la denominación de «adjuntas» un matiz minusvalorativo, como si fueran algo «subordinado a», cuando según él se trata de terapias en sí mismas.

Estas formas de terapia provocan respuestas precisamente al nivel en el cual los psicoterapeutas tratan de llegar al paciente y lo consiguen de un modo más directo e inmediato que cualquiera otra terapia verbal tradicional (**ZWERLING**, 1979). Mientras que **SCHUBERT** (1975) defiende la teoría según la cual las artes creativas-terapia se relacionan íntimamente con los procesos primarios mucho más que las terapias verbales. **ZWERLING** (1979) asegura que

estas terapias se dirigen o afectan en primer lugar al hemisferio cerebral derecho, mientras que las terapias verbales afectan más al hemisferio cerebral izquierdo, una hipótesis que ha sido apoyada por otros expertos.

CONCEPTO DE MUSICOTERAPIA

La musicoterapia puede definirse como «la aplicación científica del arte de la música y la danza con finalidad terapéutica, para prevenir, restaurar y acrecentar la salud tanto física como mental y psíquica del ser humano, a través de la acción del musicoterapeuta» (POCH, 1981).

Al decir «*arte de la música*» se alude al hecho de que sólo la música que sea arte puede ayudar realmente al ser humano, debido a su significado profundo. Este significado profundo se lo da no el contenido intelectual sino el emocional; lo que realmente cura o ayuda es la emoción que sugiere o puede sugerir la obra de arte. En este sentido, una obra realizada por una computadora, por perfecta que sea, nunca podrá ser arte, ni por tanto terapéutica.

Utilización científica de la música: La Musicoterapia es una **ciencia** porque supone «objetividad, colectividad, repetición y verdad» (BRUSCIA, 1987). En musicoterapia existen métodos y procedimientos fruto de investigaciones científicas en los ámbitos musical, terapéutico (biológico, neurofisiológico, médico, psiquiátrico, de educación especial, de marginación social) o musicoterapéutico (efectos de la música sobre el ser humano, efectividad de la musicoterapia en los distintos cuadros clínicos, etc.). Sin investigación científica la musicoterapia no podría subsistir; por otra parte, la utilización científica de la música supone también, de entrada, que *cualquier actividad musical, en sí misma, no es terapéutica.*

La danza: En la definición se incluye a la danza como método a utilizar en las sesiones, dado que los pueblos mediterráneos como el nuestro, tienen tendencia a asociar la música con la danza, dado que ésta no es más que la traducción corporal y emocional de la música.

¿Música o sonido?: Algunos autores, en sus definiciones de musicoterapia mencionan al sonido como elemento terapéutico, pero no así los autores norteamericanos. En muchos congresos mundiales o europeos se ha debatido este aspecto. En musicoterapia hablamos de música, no de sonidos aislados, porque éstos ya son objeto de la medicina física, como infrasonidos, ultrasonidos, etc. Ciertamente la música está compuesta por sonidos pero es algo más: es una estructura, un lenguaje, un arte. Decir que la musicoterapia tiene por objeto el sonido como elemento terapéutico sería como decir que el objeto de la poesía son las letras o los fonemas. HEVNER (1935) considera que los sonidos o los acordes aislados no son música porque son presentados fuera del contexto de una composición musical. Los compositores que atribuyen tristeza y melancolía a un modo menor tienen presente este efecto sólo cuando forma parte de una composición musical. K.H. MUELLER (C.T. EAGLE, 1973) sugiere, por su parte, que para provocar un estado de ánimo o «mood» determinado el compositor precisa con frecuencia

que la pieza musical dure diez o trece minutos. Por lo tanto, si un sonido aislado no puede producir un estado de ánimo porque no es música, en consecuencia parece más adecuado hablar solamente de música (y no de música y sonido) al definir a la musicoterapia.

Contexto terapéutico: La finalidad de la musicoterapia es la de ayudar al ser humano de muy diversos modos (musicoterapia preventiva) y al ser humano enfermo, (musicoterapia curativa). Por ello, el musicoterapeuta es un miembro más en un equipo teraéutico o en un equipo de Educación Especial o en el equipo psicosocial (prisiones), etc.

La musicoterapia es un **proceso sistemático** que supone «empatía, intimidad, comunicación, influencia recíproca (entre terapeuta y paciente) y relación como rol terapéutico». (BRUSCIA, 1989). Para BRUSCIA (1987) «La musicoterapia es un proceso dirigido a un fin, en el que el terapeuta ayuda al cliente a acrecentar, mantener o restaurar un estado de bienestar utilizando experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas, como fuerzas dinámicas de cambio». Si la musicoterapia, siguiendo esta definición, es un **proceso**, entonces constará de diferentes **etapas**, que en este caso son las siguientes: **información sobre los trastornos a tratar, trazado de objetivos, tratamiento, evaluación, seguimiento y finalización del tratamiento**».

Diferencias y conexiones de la Musicoterapia y otras disciplinas (POCH, 1992)

A. Educación musical:

La diferencia esencial entre la Educación Musical y la Musicoterapia deriva de su finalidad: la primera pertenece al campo de la Educación y la segunda, al campo de la terapia, de la Medicina. La Educación Musical pretende:

- a.) Desarrollar la sensibilidad estética a la música.
- b.) Desarrollar capacidades y aptitudes musicales, a través de técnicas de aprendizaje musical.

La Musicoterapia utiliza a la música como medio terapéutico de ayuda al ser humano enfermo o con problemas.

En Musicoterapia no se enseña ni música, ni danza, ni canto, de un modo expreso, excepto en determinados casos. Importa poco la perfección en la expresión musical del paciente. **Lo que importa es que se exprese.** Por ello en las sesiones cualquier forma de expresión es aceptada y aplaudida, excepto cuanto pueda ser en perjuicio del propio paciente o del grupo de pacientes.

La Musicoterapia no es un método de Educación Musical como hace años defendió la «**International Society for Music Education**» (ISME), sino una terapia, la cual es competencia del profesional musicoterapeuta formado en un contexto universitario y no del profesor de Música, ya que carece de la formación adecuada.

B). Terapia Ocupacional

Se ha descrito, a la Terapia Ocupacional, como cualquier actividad, mental o física prescrita y dirigida con el fin de ayudar al enfermo a recuperarse de su enfermedad o accidente.

Las sesiones de Musicoterapia ocupan un tiempo, lo cual es común a cualquier terapia y de un modo específico a la Terapia Ocupacional, pero la Musicoterapia es mucho más que esto. Si la Musicoterapia pretendiera únicamente llenar un tiempo, bastaría con hacer escuchar música a los pacientes, sin más. Esto llenaría un tiempo, pero sus efectos sobre cada paciente serían del todo imprevisibles, no serían terapéuticos porque estas actividades actúan de un modo indiscriminado, pudiendo ser beneficiosos o nocivos.

En Terapia Ocupacional puede utilizarse la música como audición musical o canto pero ésto, como mucho, son actividades musicales, pero no sesiones de musicoterapia, porque le falta la estructura de dichas sesiones, la finalidad y la dirección del profesional musicoterapeuta.

C). Como auxiliar en otras disciplinas:

La música es un elemento tan connatural al ser humano que es difícil encontrar una actividad en la que no se pueda utilizar, tal como, en:

- a.) Fisioterapia y Psicomotricidad:** La utilización de la música puede ayudar a acompañar, reafirmar o coordinar los movimientos del paciente. O como ayuda en la relajación.
- b.) Logopedia:** El ejercicio del canto es útil como refuerzo y como ayuda en la coordinación motora y en la pronunciación.
- c.) Arte Terapia:** Una música de fondo ayuda a la concentración y favorece la inspiración poética, dramática o plástica.
- d.) Recreación :** La música bajo la forma de canciones de corro o baile es un buen recurso pedagógico.
- e.) Psicodrama:** La música puede formar parte como soporte de la acción dramática o como medio de crear una atmósfera afectiva.

Pero en todos los casos apuntados no se trata de sesiones de musicoterapia en ningún caso, por el simple hecho de utilizar música. Se trata de actividades musicales pero no de musicoterapia.

LA MUSICOTERAPIA Y LA VIDA EMOCIONAL DEL SER HUMANO

Las carencias existentes en el área de la educación y la salud emocional de los seres humanos de nuestra sociedad, explican la actualidad de esta terapia y su necesidad. A propósito de ello resultó impactante la actuación del eminente pianista **Lorin Hollander** en la sesión de clausura del *IX Congreso Mundial de Musicoterapia* en Washington (Nov. 1999), y la conferencia que dio exponiendo la tremenda situación que vive la infancia y juventud de EE.UU. a causa de agresiones y abusos de todo tipo que sufren por parte de los adultos o de los mismos adolescentes y niños. Una de las causas que señaló era la desaparición de la figura del maestro tradicional, que a parte de enseñar, educaba a los niños. En EE.UU. se plantean la creación de la figura del «mentor» (educador en el sentido más profundo de la palabra o que los maestros volvieran a asumir este rol. Los niños y adolescentes viven sin ningún soporte emocional, muchas veces. Propuso que el musicoterapeuta asumiera este rol, dado que el sujeto de su actuación son los sentimientos humanos y la música es el lenguaje de nuestra afectividad. En la práctica profesional de la autora pudo ejercer este rol, aún sin proponérselo. Las situaciones que se crean en las sesiones llevan a ello. Y los resultados suelen ser excelentes debido a que la música es el medio más adecuado para llegar a influir en la vida emocional del niño y del adolescente. Las sesiones de Musicoterapia contribuyeron a la educación de sus sentimientos, a suplir sus carencias, etc.

Importancia de la vida emocional del niño cara a su futuro:

Una tarea importantísima del maestro es la de educar la sensibilidad y la vida emocional del niño. De ello depende en parte su felicidad futura y su éxito en la vida, incluso.

La vida emocional del ser humano empieza ya desde el seno materno. Allí se configura su modo de «ser» y «estar» en la vida. Hay niños que nacen con predisposición a la sonrisa y otros, muestran un rictus habitual de tristeza; unos son pacíficos, relajados y otros intranquilos, con lloros fuera de lo normal. La vida emocional del niño empieza pues antes de nacer y es el halo vital, el «envolvente» de la vida, que acompaña al ser humano hasta su muerte. (MARÍAS, 1994).

La vida emocional del ser humano precisa de formación y educación, no sólo en beneficio de sí mismo sino también de la sociedad en la que vive, de la que vive, por la que vive, en parte, ya que el ser humano es un ser social.

«Ello requiere fundamentalmente una vida emocional sana. Esta vida emocional es la que mayor preparación requiere ya que es algo que no admite improvisación y sí una larga maduración» (MARÍAS, 1994). Debiera ser prioritaria en la escuela.

Pero sin lugar a dudas los padres son los primeros responsables. El neurocientífico (LE DOUX, 1996), ha estudiado el papel desempeñado por la amígdala cerebral en la infancia y ha llegado a la conclusión de que «la interacción —los encuentros y desencuentros— entre el niño y sus cuidadores durante los primeros años de vida constituye un auténtico aprendizaje emocional» (GOLEMAN, 1996).

La falta de una adecuada educación sentimental se palpa en la vida diaria de nuestra sociedad:

«Al lado de las increíbles perfecciones de este tiempo, de los decisivos hallazgos que en tantos campos ha realizado el hombre en nuestro siglo, no se puede ocultar el hecho de que la vida muestra síntomas de tosquedad, de pobreza, de monotonía, de inestabilidad; y, lo que es más, de sequedad, de prosaísmo. ¿No será que nos falta una adecuada educación sentimental?» (MARÍAS, 1994).

La teoría de LE DOUX:

Las recientes investigaciones en el campo de las Neurociencias de Le Doux y otros han llamado la atención acerca de la importancia de las emociones en la vida del ser humano, al demostrar:

- 1º.-*El importante papel* desempeñado por la **amígdala** en el **cerebro emocional** (LE DOUX, 1986).
- 2º.-*Asigna otras funciones* muy diversas a otras estructuras cerebrales (LE DOUX, 1993).
- 3º.-La **amígdala** tiene una **función de alerta** ante cualquier señal de alarma. Manda una señal de alerta al cerebro, disparando la secreción de hormonas corporales que predisponen a la lucha o a la huida, activando los centros del movimiento y estimulando el sistema cardiovascular, los músculos y las vísceras. También es la encargada de activar la secreción de dosis masivas de noradrenalina, la encargada de reactivar ciertas regiones cerebrales clave como los sentidos y el poner el cerebro en estado de alerta y otras.
- 4º.-Sus investigaciones revelan por primera vez la **existencia de vías nerviosas para los sentimientos** que eluden el neurocortex. «Este circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivos» (GOLEMAN, 1996). «Anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente

del neurocortex. Existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente» (LE DOUX, 1996).

5º.-El **hipocampo** es el encargado de **registrar los hechos** y la **amígdala** registra **el clima emocional** que acompaña a estos hechos (LE DOUX 1996). «Cuanto más intensa es la activación de la amígdala, más profunda es la impronta y más indeleble la huella que dejan en nosotros las experiencias que nos han asustado o emocionado».

6º.-**Memoria emocional**: Muchos de los recuerdos emocionales más intensos proceden de los primeros años de la vida y de las relaciones que el niño mantuvo con las personas que lo criaron (especialmente situaciones traumáticas, como palizas o abandonos). Ello porque el hipocampo y la amígdala trabajan conjuntamente. El hipocampo recupera datos puros y la amígdala determina si esa información posee una carga emocional. En esa temprana edad otras estructuras cerebrales como el hipocampo (esencial para el recuerdo emocional) y el neuro-cortex (sede del pensamiento racional) todavía no se encuentran plenamente maduros.

La amígdala por tanto, suele madurar mucho más rápidamente y la carga emocional que almacena de las impresiones que recibe, no está controlada, pues, por el pensamiento racional. De ahí que las primeras impresiones que el niño recibe se graben en él de un modo indeleble.

7º.- **Emociones pre-cognitivas**: Esta es la denominación que se da a las señales emocionales que la amígdala proporciona; son muy toscas ya que se basan en sentir antes que en pensar. «Son reacciones basadas en impulsos neuronales fragmentarios, en «bits» de información sensorial que no han terminado de organizarse para configurar un objeto reconocible» (LE DOUX, 1996).

8º.- El **lóbulo prefrontal izquierdo** parece formar parte de un circuito que se encarga de desconectar o al menos, atenuar parcialmente, los impulsos emocionales más negativos.

La inteligencia emocional:

El neurólogo DAMASIO (1994), a partir del estudio de pacientes que tenían lesionadas las conexiones existentes entre la amígdala y el lóbulo prefrontal, llegó a la conclusión de que los sentimientos son indispensables para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica. El cerebro emocional está tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante.

«En cierto modo tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: inteligencia racional e inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos» (GOLEMAN, 1996). Aboga para que al tratar de medir la inteligencia (CI) se

tenga en cuenta ,además, la inteligencia emocional, de lo contrario se obtiene una evaluación incompleta del ser humano.

Además, ni tan siquiera los tests de inteligencia existentes pueden medir todos los tipos de inteligencia posibles en el ser humano: miden con preferencia, habilidades lingüísticas y matemáticas, cuando existen muchísimas más, como por ejemplo, la creatividad, que es fundamental.

De ahí la gran importancia que reviste el hecho de que se haya llamado la atención acerca de esta realidad constatable: niños que en la escuela prometían mucho por su excelente nivel intelectual pero que en su vida de adultos el éxito no les ha acompañado en absoluto porque han carecido de inteligencia emocional.

Para Gardner (1989), la inteligencia emocional abarca cinco competencias principales:

- 1.- El conocimiento de las propias emociones.
- 2.- La capacidad de controlar las emociones.
- 3.- La capacidad de motivarse uno mismo.
- 4.- El reconocimiento de las emociones ajenas.
- 5.- El control de las relaciones.

Qué puede aportar la Música en la educación emocional

La música no puede ser considerada, jamás, como un lujo, como algo superfluo, o para llenar un tiempo, porque:

- 1.- ***La música actúa*** sobre el ser humano ***de un modo inmediato***. Es un auténtico impacto del cual es casi imposible sustraerse.
- 2.- ***Afecta al ser humano en su totalidad***: biológica, física, neurológica, psicológica, social y espiritualmente.
- 3.- ***Llega a todos***, porque no requiere intelectualización para ser percibida y nos afecta incluso ya antes de nacer.
- 4.- ***La música es un patrón autocurativo*** (ALTSHULER, 1952), del cual la Humanidad se ha servido desde siempre para ayudar a eliminar tensiones, paliar carencias afectivas y de todo tipo, ser el gran energizante, un medio de unir a los hombres, de acercarse a la divinidad, de expresar la alegría a través de la danza, el dolor de la muerte en las marchas fúnebres, o danzas rituales, la ternura en las canciones de cuna, el amor en las canciones románticas, el coraje en las danzas guerreras, como ayuda en el trabajo, etc.

5.- La **música está presente** en todas los **momentos esenciales de la vida del hombre**: nacimiento, trabajo, reposo, amor, muerte, guerra, dolor, enfermedad, relación con la divinidad, etcétera. Existen canciones o composiciones para cada una de estos momentos, en el folklore de todas las culturas.

6.- **La Música es una de las Bellas Artes**

El Arte ha sido considerado siempre como el instrumento más poderoso de que el hombre dispone para profundizar, comprender, refinar, sublimar sus emociones y sentimientos. De ahí el enorme valor educativo y terapéutico del arte para contribuir al equilibrio psíquico del ser humano.

8.- **Por la naturaleza de la música en sí**

Según Susan Langer, la música es:

- Una forma de lenguaje simbólico (Langer, 1951, a)
- Tiene por objeto expresar el mundo de los sentimientos y puede hacerlo porque, por su **forma** y **estructura**, se parece a la **forma de las emociones**, de modo que esta semejanza hace posible simbolizarlas
- La música es una forma simbólica inacabada, lo cual permite al ser humano el ver proyectados en la música sus estados de ánimo.
- «Las formas de los sentimientos humanos son expresados con mayor congruencia bajo formas musicales que en forma de lenguaje...» (LANGER, 1951)

9.- **Por la naturaleza del ser humano**

Según la teoría de ANDRÉ MICHEL:

a.) **Categoría temporal**

«La música es el arte del tiempo». Toda música es toma de conciencia, ya que el tiempo es un elemento de la realidad, una categoría. El arte no es otra cosa que un redescubrimiento, una especie de reencarnación de esta realidad, puesto que ha tenido que pasar antes por el crisol de la personalidad del artista. «La música es la más viva, la más concreta, la más completa experiencia del tiempo que se conoce. Es cierto que la obra de arte visual permite al artista sobrevivir al paso del tiempo; sin embargo, la música hace más aún: permite revivir la duración vivida. De ahí que toda música es toma de conciencia, por lo menos, por su percepción del devenir» (MICHEL, 1951)

b.) **Pensamiento**

Otra cualidad importantísima se refiere al **campo de la conciencia**. Únicamente la música hace posible la **polivalencia simultánea de varios razonamientos a la vez**, lo cual hace que acumule en un mismo instante la mayor profundidad psíquica posible. Cada parte concertante sigue su propia lógica.

El contrapunto es, por tanto, *toma de conciencia* tan profunda que es el único modo existente y posible de hacer que afloren a la vez en la conciencia los fenómenos y las luchas interiores que ocurren en un alma.

El tipo de pensamiento propio de la música es el *pre-lógico o alógico*, semejante al del hombre primitivo, del niño en sus primeros años y del enfermo mental en determinados casos.

c.) *Sentimiento*

Esta característica confiere a la música un valor extraordinario. Se trata de una cualidad mucho más vital, más esencial al ser humano que el mismo razonamiento lógico, ya que sin la cualidad o la capacidad actualizada de sentirnos «afectados» no es posible edificar el razonamiento. Un niño o un adulto con su afectividad bloqueada traumáticamente se convierten en seres autómatas, incapaces de razonar y de desarrollarse normalmente (MICHEL, 1951).

La música expresa nuestra *sensibilidad secundaria*, que —según BERGSON— es superior al pensamiento lógico, a la «fría razón», al razonamiento matemático. Esta sensibilidad secundaria es más rica y variada que la afectividad elemental y primaria, conteniendo además en su interior todas las virtudes de la razón lógica.

Toda situación traumática desde el punto de vista psicológico implica trastornos en todas las áreas del ser humano, pero en especial desórdenes de apreciación espacio-temporal, de pensamiento y de la afectividad. En todos estos casos, la música tiene algo muy valioso que aportar.

10.- Por otro lado, T. GASTON (1954) consideraba que la música poseía propiedades terapéuticas por sí misma y señaló los siguientes principios fundamentales, advirtiendo que eran «una breve enumeración»:

- a.) La música es la más adaptable de todas las artes, porque funciona en multitud de situaciones y para casi todo el mundo. Es también la más intimista, ya que para cada uno tiene un significado personal.
- b.) La música es el mejor medio para establecer una relación entre el paciente y el terapeuta porque:
 - Disipa la soledad
 - Es el mejor medio para la resocialización
 - En su cualidad de «diversión» ayuda a luchar contra el dolor.
 - Forma parte de una realidad que permite el goce y la confianza sin miedo.
 - Da seguridad
 - El aprendizaje y la interpretación musical induce a sentimientos gratificantes y de realización musical
 - Es básicamente un medio de comunicación que no tendría razón de ser si con las palabras se pudiese expresar todo. Además, siendo dicho medio ofrece posibilidades de diagnóstico.

- La música posee un enorme poder para mover al ser humano, por lo que puede ayudar a controlar el comportamiento.
- La introducción de «música selecta» crea una atmósfera cálida y placentera, cosa que facilita la inducción de actitudes positivas, tanto en el paciente como en el propio terapeuta o el medio hospitalario.
- Los estados de ánimo inducidos por la música derivan de emociones tiernas, algo que permite el establecimiento de una buena relación terapéutica entre el paciente y el musicoterapeuta.
- La música es sólo una parte del tratamiento que recibe el paciente. Por lo tanto, es esencial tener conocimiento sobre ello por parte del psiquiatra responsable.

RADOCY y BOYLE (1979) en otra publicación de este mismo autor, señalan los siguientes:

- a.) El establecimiento o restablecimiento de relaciones interpersonales.
- b.) La consecución de autoestima a través de la auto-realización.
- c.) La utilización del único potencial del ritmo con el fin de infundir energía y aportar orden.

Existen otros principios, (**POCH**, 1999), como: Principio del «ethos»; El organismo como un todo (Althuler) ; Principio homeostático de Altshuler; Principio de «ISO» (Altshuler); Principio de liberación (Cid); Principio de compensación (Poch, 1988, 1999); Principio del placer (Altshuler).

DOS EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN DE LA MUSICOTERAPIA COMO APOYO EMOCIONAL

Un Programa de Música Funcional

En el centro de Educación Especial «Princesa Sofía» (M.E.C.) de Madrid, entre 1978 y 1981 pude realizar un *programa de música funcional*, con finalidad prevención o sea, como *Musicoterapia Preventiva*, para que se pudieran beneficiarse todos los niños del Centro, y no solo los que eran atendidos en el Aula de Musicoterapia.

Consistió en hacer escuchar música a todos los niños, tanto a la entrada como a la salida del Centro Escolar. Ello se pudo conseguir gracias a que tenía instalado un servicio de megafonía no sólo en las aulas sino en cada espacio del Centro: pasillos y jardín.

La música se escuchaba desde cinco minutos antes de salir los niños de la clase hasta que subían a los autocares atravesando el jardín.

El programa estaba compuesto por las piezas preferidas por la mayoría de los niños; en el caso de los pequeños, música extraída de la película «Heidi», canciones de circo, cantos corales, música de Haendel, canciones infantiles, etc. A los adolescentes se les ofrecía música de pasodobles, marchas de circo, el famoso tema de «El puente sobre el río Kwai», música del filme «Sonrisas y lágrimas», canciones del folklore de España, de Austria, de Rusia, canciones de la Tuna, el tema «Marionetas en la cuerda» interpretado por Mantovani, «Palomitas de maíz», fragmentos conocidos de zarzuela, marchas militares españolas, etcétera. En tiempo de Navidad se añadían villancicos y cantos corales.

El orden era variable, si bien se procuraba alternar una pieza de cada grupo sucesivamente. Además, el tono general de las piezas era distinto a la entrada que a la salida. Para entrar, en el caso de los niños pequeños y especialmente a principio de curso, la música tenía un carácter más intimista, emotivo y creativo, al estilo de «Canción de Cuna» de Brahms, fragmentos conocidos de música de «ballet», la música de «Heidi»... todo ello para crear una atmósfera de acogida y familiar. En cambio, a la salida el tono era especialmente festivo; muchas de las canciones de la Tuna o de ambiente circense eran tarareadas incluso por todos.

La respuesta general fue muy positiva, consiguiéndose los resultados siguientes:

- a.) El período de adaptación de los más pequeños al centro se acortó espectacularmente: desaparecieron los lloros y las escenas de «trágica despedida» de mamá o del adulto que les acompañaba a la llegada.
- b.) Desaparecieron casi por completo los problemas de comportamiento a la entrada y a la salida.
- c.) Aportó alegría a los niños, empezando éstos sus tareas escolares con buen humor y con una excelente disposición. A la salida, el buen estado de ánimo y la alegría les predisponía a olvidar lo negativo de la jornada escolar (si es que lo hubo) invitándoles al regreso.
- d.) Les predisponía a establecer buena relación con sus compañeros de autocar.

Esto era constatable sobre todo con los niños más revoltosos, con lo que desaparecieron casi por completo los problemas de comportamiento en el autocar.

- e.) Fue una ayuda emocional para profesionales y subalternos del centro, cosa que agradecían ya que les ayudaba a romper la monotonía de la jornada y les facilitaba la labor de hacer guardar el orden, de vigilancia.

Musicoterapia en un colegio público estatal

El Colegio Público de Enseñanza Primaria «Ramón Llull» de Barcelona (Generalitat de Cataluña) creó un Aula de Educación Especial, el Curso Escolar 1986-87. Se trata de un Centro Escolar de unos 900 niños, desde pre-escolar hasta los 16 años. Con un solo profesor de Educación Especial.

La primera tarea a desarrollar fue la de hacer una selección para atender sólo a los casos más graves o aquellos en los que una atención individualizada por corto tiempo pudiera prevenir el que un problema existente no se cronificara, como en el caso de niños de preescolar y otros.

La selección se basó en:

- 1.- Preguntar a cada profesor de aula cuáles de sus alumnos presentaban problemas importantes de cualquier tipo. El resultado fue que en cada aula, de 30 niños de promedio, al menos de 5 a 7 niños presentaban problemas de algún tipo y que podían ser candidatos al Aula de Educación Especial porque precisaban ayuda individualizada o en grupo.

Teniendo en cuenta este dato solamente, resultó que en el total de las 30 aulas con 5 niños problemáticos por aula (como mínimo) había pues 150 niños y adolescentes que precisaban ayuda y algunos una ayuda urgente. Con un solo profesor de EE.

Por ello se decidió que la acción de la musicoterapeuta se concentrara durante el primer trimestre escolar en niños de Preescolar, párvulos y algunos niños con rasgos psicóticos de 1er. y 2º grado. Se hizo esta selección porque en edades tempranas los problemas se resuelven con relativa facilidad y se evita que se cronifiquen, como ya se apuntó.

- 2º.- Lectura de los expedientes escolares e información familiar —cuando la había— de todos los niños desde pre-escolar y primeros grados, seleccionando aquellos que presentaban posibles problemas.

- 3º.- Pruebas psicológicas realizadas:

- «Proves de Diagnòstic Preescolar» (María Victoria de la Cruz) Edit. TEA.-Barcelona
- «Reversal Test» (A.W. Edeldt). Prueba de madurez para la lectura, en la que se detectan problemas de dislexia, de atención y percepción).
- «Exámen Exploratorio Musical» (Serafina Poch Blasco, 1999).
Análisis de sus dibujos: a) dibujo libre.- b) «dibuja a un niño/a».- c) «tu familia».

Criterios de evaluación global de cada niño: Muy bien • Normal • Inmaduro

RESULTADOS

Aula : Párvulos 5 años A

NiñoObservaciones.Grupo asignado Niño

E.G.*Padres separados*Problema emocional (P.S.)

Aula: Párvulos 5 años B

NiñoObservaciones.Grupo asignado Niño

A.R.*Padres separados***Importantes déficits en atención** sostenida, orientación espacial y manipulación de objetoP. S.

M.R.F.*Padres separados* • Muy bien.
Muy creativaP.S.

X.F.*Padres separados* • **Problemas importantes de maduración psicomotriz** • **Rasgos depresivos**P. S.

J.M.*Padres separados* • **Rasgos depresivos**
Toca muy aceleradamente el instrumento musical y presiona con muy poca fuerza

A.P.*Problemas familiares* • Muy bienProbl. fam.

J.M.M.*Padres separados* • Se siente afectado por ello
Inmadurez para la lectura • Deficiente en matemáticasP. S.

M.I.*Padres separados*. Le ha afectado.
Físicamente enfermiza • **Retraso**P. S.

A.R.*Algo triste*. Falta moderada de coordinación rítmica en los brazos.
Padres universitarios, trabajan los dos y **parece no se ocupan suficientemente del niño**Prob. fam.

R.H.Normal. Alguna deficiencia en el ritmo.

Aula: Pre-escolar 4 años A

D.P.**Padres separados.**Habla y dibuja
fantasmas • Normal.P. S.

S.S**Dice que sus papás no se ríen.** NormalP. S.

C.V.**Tímida. No dibuja a su madre.** NormalProb. fam.

I.T.Miedo a los fantasmas. Relación difícil
con su madre Intelectualmente, normalProb. fam.

J.F.**Mutismo psicógeno.** Muy retrasadoMut. psic.

S.G.**Fobia a la música.** Se niega a tocar.
Su padre es músico. Muy bien lo demásProb. fam.

R.L.**¿Relación con la madre?** • Muy bien en lo demásProb. fam.

A.L**Padres separados** • Un cierto complejo
de superioridad «yo lo hago todo perfecto»
(como compensación, tal vez de carencia afectiva?)
Intelectualmente muy bienP. S.

V.J.T.G. . . . Vive solo con su madre. **Niño anoréxico
constitucional** • **Niño muy triste.**
Frecuentes dolores físicos.P. S.

Aula: Pre-escolar 4 años B

M.S.**Padres separados: Problema familiar.**
La niña lo acusa mucho • Básicamente normal,
algo inmadura intelectualmenteP. S.

E.V.**Padres separados.** Ligero retrasoP. S.

- J.B. ***Padres separados • Muy tímido.***
Maduro para la lectura • Muy bien lo demásP. S.
- V.R. ***Muy tímida • No quiere tocar ni cantar***
Desarrollo mental casi normalProb. emoc.
- E.B. ***Padres separados • Madre con hidrocefalia.***
Muy inmaduraP. S.
- A.A. ***Mala relación con el padre • Dibuja nave***
espacial • Casi normalProb. emoc.
- S.G. ***Murió su madre • Vive con el padre y la abuela.***
Muy bien.Mad. aus.
- L.C. ***Padres separados. Algo retrasada.***P. S.
- M.F. ***Gemela muy inhibida • Apenas habla.***
Es inteligente • No acepta a su hermana.
Muy egocéntrica.Probl. emo.
- M.F. ***Gemela • No habla apenas • Afectuosa.***
Acepta a su hermana gemela y la
comparte con sus padresProb. emo.
- Aula: Pre-escolar 4 años C**
- J.L.G. . . . ***Problema familiar • Maduro para leer • Normal***Prob. fam.
- J.M.P. . . . ***Problema familiar • Normal en lo demás***Prob. fam.
- S.A. ***Padres separados • Sufrió agresión física***
importante • Intellectualmente buen nivelP. S.
- J.L.F. . . . ***Muy tímido, mutismo, algo retrasado***Mut. psic.
- M.I. ***Padres separados • Muy bien***P. S.
- I.R. ***Padres separados • Normal***P. S.
- J.F.S. ***Padres separados • Muy bien***P. S.

RESÚMEN

<i>Aula</i>	<i>Nº entrev</i>	<i>P. S.</i>	<i>Pr. Fam.</i>	<i>Mal. trat.</i>	<i>Mut</i>	<i>Tratados</i>	<i>%</i>
Par 5 añ. A	.10	-	-	-	-	.0	.10
Par 5 añ. B	.27	.5	.2	-	.1	.7	.25,9
Pre 4añ. A	.28	.4	.4	-	.1	.9	.32,1
Pre 4añ. B	.32	.6	.3	-	-	.9	.28,1
Pre 4 añ. C	.14	.4	.2	(1)	.1	.7	.50
Totales:	.111	.20	.11	.1	.2	.32	
Tot. %	.18	.9,9	.0,9	.0,18	.1,8	.28,8	

Observación

En este estudio sólo se tienen en cuenta aquellos aspectos relacionados directamente con la vida emocional del niño, por lo que figura únicamente la evaluación global (muy bien, normal, inmaduro), de cada niño, en lugar de detallar una evaluación numérica.

1.- Hijos de padres separados (P.S.):

Llama la atención la existencia de 19 hijos de padres separados en un colectivo de 111 niños entre 4 y 5 años de edad o sea entre matrimonios muy jóvenes. También uno por fallecimiento de la madre. En total un 18%.

De estos niños, 14 de ellos, precisaron ayuda individual o en grupo, para atender a su problema emocional y en otros casos, su retraso escolar o inmadurez.

Todos los 20 niños asistieron a sesiones de grupo durante el primer trimestre del curso, excepto algunos de ellos que después de unas cuatro sesiones se vio que no lo precisaban.

Efectos del divorcio en los niños

En EE.UU, el 30% de los niños (no puntualizan la edad) vivían en familias monoparentales (generalmente con la madre).

Los niños pequeños suelen sufrir diversos trastornos, generalmente alteraciones emocionales y de la conducta. Los niños pequeños, hasta los seis años, no suelen comprender lo que ocurre y a veces se culpan ellos mismos de la separación de sus padres.

Otros se empeñan en mantener la fantasía de que es sólo algo temporal y cuando las parejas se rehacen lo ven como una confirmación de lo irremediable.

Esta situación puede originar problemas importantes en el niño, según **KAPLAN; SADOCK y GREEB** (1996), tales como:

- Baja autoestima
- Mayor riesgo de abuso infantil
- Mayor incidencia de problemas mentales, sobre todo depresiones o comportamientos antisociales cuando se haga adulto.
- Mayor tendencia a divorciarse él mismo.

Sin embargo. Estos mismos autores advierten que no siempre ocurre así. La vulnerabilidad de cada niño está en función de las características congénitas de la personalidad del niño. Según **RUTTER y HERSOV**, (1985) también del sexo del niño, ya que según parece los niños son más vulnerables que las niñas. La edad de aparición de la separación: parece que cuanto más pequeño es el niño mayor es el riesgo de la aparición de problemas.

Cuando el padre o la madre se han vuelto a casar, o los dos, la adaptación a la nueva situación por lo general es muy difícil, especialmente si la nueva pareja no sabe relacionarse bien con el niño.

Estas situaciones realmente se reflejan en la vida emocional, comportamiento y rendimiento escolar de los niños.

¿ Qué sienten los niños tras la separación?

Alejandra Vallejo-Nájera (1995), tras una larga experiencia tratando casos de niños en esta circunstancia, señalan que algunos niños no lo encuentran tan malo, de momento, porque encuentran que ya no hay gritos ni malos tratos. Sin embargo, otros que no han presenciado malos tratos o gritos, se pueden sentir tremendamente tristes y optar por conductas como:

LLoran: con frecuencia y les da vergüenza que le vean hacerlo.

No pueden dormir: O no quieren, debido a la angustia de quererse asegurar de que su padre o su madre no les han dejado, siguen ahí.

No quieren comer: Por dos motivos: para llamar la atención de la madre o del padre (del adulto que esté con él), ya que sabe muy bien que el tema de la comida es importante para el adulto o porque «realmente están muy tristes. Se les hace una bola en el estómago». No les entra nada. Cuando la tristeza disminuya, aumentará el apetito.

No tienen ganas de jugar ni tienen ganas de ver a sus amiguitos porque no creen que les pueda comprender

Quieren escapar en busca del ser ausente o para escapar de toda situación desagradable (cuando el que queda en casa le regaña, suele pensar que el ausente no lo haría, etc.).

Quieren «juntar» a sus padres. Realmente harían cualquier cosa para volver a la situación de antes, excepto si aquella fue un infierno.

SESIONES DE MUSICOTERAPIA CON NIÑOS DE PADRES SEPARADOS, CON PROBLEMAS:

En casos de problema emocional o familiar, las sesiones de Musicoterapia, a poder ser, han de ser individualizadas, al menos las primeras. Para dar oportunidad de establecer una transferencia positiva entre el terapeuta y el niño. También para dar oportunidad de un mejor conocimiento del niño y su problemática. Hay circunstancias familiares que el niño dirá al terapeuta pero no así en un grupo.

El tratamiento en grupo, después de las primeras sesiones, puede ser adecuado para que el niño se de cuenta de que su problema familiar no le ocurre a él únicamente sino que también a otros niños como él.

Uno de los aspectos de la Musicoterapia que la convierten en una técnica terapéutica de elección en estos casos, es la facilidad de la música para interactuar en nuestra vida emocional. La música induce, crea, re-crea, estados de ánimo, que son precisamente piezas fundamentales, en el tratamiento.

Etapas del tratamiento:

A.- Recogida y análisis de información sobre el niño

a) Datos estadísticos personales y familiares

- b) Aspectos positivos y negativos en las áreas : cognitiva, física, emocional, de comunicación, familiar, creativa, musical y religiosa.
- c) Situación familiar.
- d) Cómo afectó al niño, en qué aspectos y en qué medida.

B.- Trazado de Objetivos.

Fueron objetivos importantes:

- Clarificar ideas acerca de su situación, haciéndole ver que otros muchos niños se hallan en igual situación. Que él no tuvo la culpa. Tratar de comprender a sus padres. Que sus padres le quieren, que no le dejarán solo, etc.
- Ayudarle a afrontar el problema.
- Tratar los problemas concretos que su situación les ha generado.
- Fortalecer su personalidad.

C.- Planificación del Tratamiento.

1.- Conocimiento del niño: A veces, tal vez por falta de tiempo, se tiende a polarizar la atención en el problema actual del niño, sin antes haber estudiado sujeto de este problema. El niño tiene su personalidad independientemente del problema que se ha creado a su alrededor – que le han creado—.

Sin este estudio previo, de su modo de ser, de sus cualidades, de sus peculiaridades, de su entorno, etc. puede no enfocarse bien el tratamiento.

Lo importante es ir a la raíz de los problemas y no a los síntomas únicamente – como hace el conductismo—. Actuando sobre la raíz del problema es el único modo de solucionarlo. Por tanto es imprescindible conocer al niño.

Para ello, la Musicoterapia posee unos recursos inmejorables como son:

Invitarle a que se exprese libremente a través de:

Técnicas utilizadas :

- **Diálogo con el musicoterapeuta:** Darle la bienvenida e interesarse por sus cosas.
- **Expresión gráfica:** A veces si el niño es inhibido, resulta adecuado el invitarle a que se exprese libremente en una hoja de papel, dibujando. Estos dibujos o simples garabatos pueden reflejar su estado de ánimo actual, rasgos de su personalidad y de su problemática.
- **Cantar :** Invitarle a cantar y decirnos qué canciones le gustan y cuales no le gustan de las que escucha por la radio. Es importante la letra de las mismas, ya que nos pueden dar la clave de alguno de sus conflictos, de su estado de ánimo, de sus preocupaciones, de sus fobias, de sus miedos, etc.

- **Audición musical:** Se les hacen escuchar diversas piezas de música con la misma finalidad. Preguntarle, después de cada pieza, si le parece triste o alegre. ¿Qué les sugiere?
- **Dramatizaciones:** Contarle un cuento con el tema de la problemática del niño. Que lo comente. Que le ponga un final. Que lo escenifique, a modo de Psicodrama (si se trata de una sesión de grupo)

Resultados:

Todos los niños seleccionados asistieron a las sesiones de Musicoterapia individualmente o en grupo durante el primer trimestre. Cuatro de ellos sólo asistieron a 3 sesiones porque no lo precisaban. Once niños asistieron sólo el primer trimestre, en grupo.

Cinco niños continuaron durante el segundo trimestre. Los profesores evidenciaron mejoras detectables, las más importantes: rostros más alegres, mayor concentración en el trabajo, mejor relación con los demás.

La mayor parte de los padres dieron cuenta del cambio realizado en su hijo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTSHULER, I. (1952). «Music Therapy:Retrospect and Perspectives. Book of Proceedings». *NAMT*, 7.
- BRUSCIA, K. E. (1989). «Defining Music Therapy». Phoenixville, Pa., Barcelona Publishers, 47.
- BRUSCIA, K. E. (1989). «Definig Music Therapy». Phoenixville, Pa., Barcelona Publishers, 47.
- BRUSCIA, K.E. (1987). *Improvissational Models of Music Therapy*. Springfield, Ma. Thomas. 5.
- DAMASIO, A. (1994). «Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain». Grosset/Putman. Nueva York. En GOLEMAN, D.(1996): «Inteligencia emocional», Kairós. Barcelona, 49.
- EAGLE, C. T. (1973). «MUELLER, K.; HEVNER, K. : Rewiev of Effects of Existing Mood and Order of Presentation of Vocal and Instrumental Music on Tested Mood Responses to that Music» . *Council for Research in Music Education*. N° 32, 55-59.
- GARDNER. H. (1989). «Multiple Intelligence go to School». *Educational Researcher* , N° 18, 8.
- GASTON, T.E. (1954). *Music Therapy. NAMT*. Lawrence, Ka., 153-155.
- GOLEMAN, D. (1996). «Inteligencia emocional». Kairós. Barcelona, 49.
- GOLEMAN, D. (1996). «Inteligencia emocional». Kairós. Barcelona, 43
- GOLEMAN, D. (1996). «Inteligencia emocional». Kairós. Barcelona, 58.
- HEVNER, K. (1935). «Expression in Music: a Discussion of Experimental Studies and Theories», *American Journal Psych.*, n° 47, 103-118.
- KAPLAN, H.; SADOCK, B.J.;GREBB, J.A. (1996). «Sinopsis de Psiquiatría». Edit. Médica Panamericana. Buenos Aires, 51.
- LANGER, S. (1951). «Philosopy in a New Key». Nueva York. Mentor Books, 204.
- LANGER, S. (1951). «Philosopy in a New Key». Nueva York. Mentor Books, 204.
- LE DOUX, J. (1989). En *The New York Times*. 15 agosto. En: GOLEMAN, D. (1996), 49.
- LE DOUX, J. (1986). «Sensory Systems and Emotions». *Integrative Psychiatry*. N° 4 y en «Emotions and the Limbic Systems Concept». *Concepts in Neuroscience*. N° 2 (1992).
- LE DOUX, J. (1993). «Emotional Memory Systems in the Brain». *Behavioral and Brain Research*. N° 58

- LE DOUX, J. (1989). En *The New York Times*. 15 agosto. En: GOLEMAN, D. (1996), 44.
- LE DOUX, J. (1996). En: GOLEMAN, D. (1996). «Inteligencia emocional». Kairós. Barcelona, 48-49.
- LE DOUX, J. (1996) En: GOLEMAN, D. (1996). «Inteligencia emocional». Kairós. Barcelona, 51.
- MARÍAS, J. (1994). «La educación sentimental». Alianza. Ediciones del Prado. Madrid, 25.
- MARÍAS, J. (1994). «La educación sentimental». Alianza. Ediciones del Prado. Madrid, 27.
- MICHEL, A. (1951). «La Psychoanalyse de la Musique», París, PUF, 153.
- MICHEL, A. (1951). «La Psychoanalyse de la Musique», París, PUF, 153.
- MICHEL, A. (1951). «La Psychoanalyse de la Musique», París, PUF, 156-163.
- POCH, S. (1964). «La influencia de la música en el niño» (Musicoterapia). Tesina de Licenciatura. Fac. de Fil. y Letras. Universidad de Barcelona.
- POCH, S. (1972). «Musicoterapia para niños autistas». Fac. de Fil. y Letras. Universidad Complutense.
- POCH, S. (1977). «Musicoterapia en una Clínica Psiquiátrica». *Revista de la Cátedra de Psiquiatría de la Universidad de Barcelona*. Vol. IV. Enero, 43-70.
- POCH, S. (1981). «Musicoterapia» En: *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Musical*. Nº 2. Madrid, 29 y en «La música com a vehicle de salut» en «La parella avui i altres escrits». La Llar del Llibre. Barcelona, 1988, 63-103.
- POCH, S. (1992). Apuntes de clase. Curso de Postgrado de Musicoterapia (1992-94). Universidad de Barcelona. Facultad de Medicina.
- POCH, S. (1999). «Compendio de Musicoterapia». Herder. Barcelona. Vol. I, 89.
- POCH, S. (1999). «Compendio de Musicoterapia». Herder. Barcelona. Vol. I, 106-112.
- RADOCY, R; BOYLE, D.J. (1979). «Psychological Foundations of Music Behavior». Springfield. Charles C. Thomas, 254.
- RUTTER, M.; HERSON, L. (1985). «Child and Adolescent Psychiatry». Londres. Blackwell.
- VALLEJO-NÁJERA, A. (1995). «Hijos de padres separados». Ediciones Temas de Hoy. Madrid, 41-46.
- ZWERLING, I. (1979). «The Creative Arts Therapies as a Real Therapies». *Hospital and Community Psychiatry*. vol. 30, Nº 12. 843.

**REALIDAD, PENSAMIENTO
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

ANÁLISIS SEMÁNTICO-CUANTITATIVO DE CONCEPTOS DE EDUCACIÓN MORAL

GEMA PEIRÓN BARBER
MARÍA JESÚS VICÉN FERRANDO

RESUMEN

Este artículo se ha elaborado como consecuencia de una investigación enmarcada en el tema «educación en valores», una de cuyas partes se ha llevado a cabo con estudiantes de Magisterio. También se elaboraron materiales con la consiguiente aplicación en educación infantil y educación primaria en colegios de la ciudad.

El estudio que presentamos se desarrolló a partir de unas actividades de clarificación de valores.

La dinámica didáctica llevada a cabo se basó en un clima de participación igualitaria, por medio del diálogo, el debate, sin imposición de opiniones. El hecho de generar discusión conlleva a reflexionar acerca de las posiciones personales que se enriquecen con los puntos de vista de los demás.

ABSTRACT

This article was written as the result of research focused on the topic «values education». Part of this work was carried out with to students at a training college for teachers. Several materials were also made, which will subsequently be used for infant and primary education in some local schools.

The analysis we offer was developed from some activities about values clarification.

The didactic dynamic which was used in this research was based on a climate of egalitarian participation through dialogue and debate without any imposition of opinions.

Creating a discussion involves reflection on our personal opinions which are enriched by the point of view of others.

PALABRAS CLAVE

Valores, justicia, libertad, seguridad, bienestar, derechos, deberes, normas, respeto, igualdad, leyes, convivencia.

KEYWORDS

Values, justice, freedom, safety, well-being, duties, respect, equality, laws, living together.

1. JUSTIFICACIÓN

La elección del proyecto de investigación «educación en valores en la formación de maestros» comenzado en el curso 1996-97 surgió de la observación de la orientación axiológica que se desprende de una lectura del marco educativo legal actual (LOGSE, desarrollos curriculares,...) y de la constatación de que los valores de *solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, respeto y paz*, están explicitados en el artículo 1, apartados b), e) y g) de la Ley de educación (1990).

El punto de partida fue el reconocimiento que este ámbito educativo tiene en la formación y preparación del futuro profesional de la educación tanto en lo referente a la dimensión humana como por la formación técnica que debe adquirir. No resta importancia al tratamiento del tema el hecho de que está teóricamente muy difundido (no hay más que ver la abundante y reciente bibliografía que hay al respecto, véase el estado de la cuestión).

Las razones principales que promueven esta iniciativa vienen impulsadas, en primer lugar, por la implicación que tiene esta orientación axiológica de la educación en la formación y preparación del futuro maestro en un tema sociológicamente contradictorio ya que por una parte la Reforma educativa propicia y alienta su tratamiento e inclusión en los PECs y concreciones curriculares pero, por otra parte, se constata el hecho de que el contexto social en que nos movemos, lleva al alumnado de los diferentes niveles educativos a moverse en un ambiente individualista y competitivo. En segundo lugar, se produciría el efecto de rebote al implantarlo en la formación de los niños y niñas de educación Infantil y Primaria (tenemos la experiencia de la inclusión de la educación intercultural a través de las prácticas de asignatura y de las prácticas escolares).

Sin embargo, queremos clarificar que la metodología seguida no se identifica con el tratamiento curricular de los temas transversales propuestos por el MEC, ya sea Educación Ambiental o Educación del Consumidor, etc. puesto que se orienta como «impregnación de la dimensión moral de la educación en todo el quehacer docente» (CIDE, p. 153), es decir, implica un tratamiento transversal con sus momentos programados pero, sin olvidar que implica un compromiso fáctico por parte del profesorado ya que revierte en su propio proceso de «mejoramiento ético personal» (G. Lucini, p. 43). La consecuencia de lo expuesto supone provocar una acción transformadora de nuestro entorno más próximo y, más a largo plazo, de la sociedad lo que nos sitúa en una orientación crítica de la educación. El propósito es estimular el desarrollo de los educandos de todos los niveles educativos en un contexto axiológicamente plural y diverso.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación en valores ha tomado una gran relevancia en nuestro país desde hace unos años. Se hace patente en el gran número de publicaciones, estudios e investigaciones realizadas sobre el tema. Desde los años ochenta, pero sobre todo a partir de los noventa las investigaciones se han multiplicado como hemos podido comprobar a través de las bases de datos TESEO y REDINET.

La LOGSE ha situado la educación en valores como eje principal en torno al cual se debe desarrollar el diseño curricular y didáctico, que posteriormente se aplica en las aulas. Debido a esta novedad, han sido numerosos los estudios sobre la ley, destacando el del profesor Gervilla Castillo (1993) a través de la metodología del análisis de contenido, intenta conocer la jerarquía de valores que están presentes en la LOGSE, particularmente en los niveles que se ocupan de las enseñanzas de régimen general. Tras un análisis de los valores, llega a concluir que los valores de orden intelectual, seguido de los de carácter social, son los que se les concede mayor importancia en el conjunto de dicha normativa legal.

La fundamentación científica que valida la aplicación de esta actividad viene dada por la larga trayectoria difundida por diversos autores. A. Cortina (1996) proponía los valores de libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad, dichos valores se identifican con los situados en el 6º estadio Kohlbergiano de los principios éticos universales (respeto por la dignidad, libertad y autonomía de los seres humanos). V. Camps (1996) nos habla de unos valores universales consensuados y adoptados por todos. El profesor Delval (2000) ante la pluralidad que nos podemos encontrar en nuestras aulas, dice que hay que procurar para todos una enseñanza moral semejante que haga posible la convivencia moral. Esto es lo que se ha denominado ética de mínimos.

También Trilla (1995) en su clasificación de valores presentes en nuestra sociedad explicita entre otros los de justicia, libertad, felicidad, tolerancia, belleza, verdad, etc. Todos ellos quedan reflejados en el contenido de la actividad que presentamos en este artículo lo que la valida.

Otras publicaciones en nuestro país hacen referencia al aspecto práctico de la educación en valores. Puig Rovira y Martín García (1998) presentan su obra como un punto de partida para los maestros y educadores que estén preocupados por la educación en valores en sus aulas. Hay que mencionar al GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Universidad de Barcelona, por su destacada labor tanto a nivel teórico como práctico. En este último aspecto son numerosas las publicaciones de libros y materiales sobre educación en valores, que previamente han puesto en práctica en distintos colegios de Barcelona en Educación Primaria y Secundaria.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN «EDUCACIÓN EN VALORES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS»

Para el objetivo final se eligió la siguiente cita de González Lucini (1993) : hacer del futuro maestro un profesional *ilusionado, inconformista, crítico, profeta y comprometido desde la escuela y con sus alumnos/as en una permanente acción transformadora* dado que recoge los planteamientos de nuestro trabajo.

Como específicos de la actividad se pretende:

- Desarrollar la dimensión socio-moral en los dos niveles del alumnado de Magisterio y de los niveles de Educación Infantil y Primaria en las respectivas fases.
- Superar prejuicios étnicos y favorecer/potenciar/propiciar la tolerancia a la diversidad.
- Desarrollar el espíritu crítico y generar actitudes de compromiso fáctico.
- Favorecer el dominio de las capacidades de diálogo, debate.
- Estimular la toma de conciencia crítica ante situaciones discriminatorias.

4. METODOLOGÍA

Se imparte en primer lugar una «fundamentación teórica de la educación en valores y su contextualización en la educación moral» en el marco de la asignatura *Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación* (asignatura troncal del currículum de Maestro). Tras el análisis de las prescripciones ministeriales, en el tema objeto de estudio, se lleva a cabo una propuesta de superación de la concepción curricular de la transversalidad concretamente en relación a la educación en valores prescrita por el MEC. Posteriormente se pasa al conocimiento de las técnicas y estrategias de intervención educativa.

La fase práctica consiste en aplicar las estrategias elegidas en las citadas asignaturas de la carrera de Maestro, para pasar a su aplicación en los niveles de Educación Primaria o de Educación Infantil durante el periodo formativo de Prácticas escolares (se han elaborado materiales muy interesantes). Asimismo se tiene en cuenta esta orientación axiológica en los prácticum de las asignaturas optativas de Pedagogía del Juego y de Educación Intercultural. Tras la recogida de los trabajos/documentos se procede a la sistematización a partir de criterios que facilitan su evaluación. Por último se valora el material recogido.

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto global, donde se trabajan otras estrategias como son los dilemas morales que pueden constituir, según Puig y Martínez (1995), por sí mismas un programa de educación moral, es decir, tienen suficiente carga de educación moral abordarse autónomamente. Debemos manifestar que el tratamiento se hace lo más próximo al de un modelo crítico-constructivo huyendo de la imposición de valores propia del mode-

lo de valores absolutos y evitando caer en el relativismo moral. Concretamente en la práctica de dilemas morales con alumnado de la asignatura *Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación* se tiene ya una cierta experiencia y abundante material como se expuso en Vicén (1999) para poder inferir su bondad. Aunque inicialmente se inició el trabajo con dilemas morales hipotéticos (Heinz y otros) como un ensayo más entre varias técnicas de educación moral simultaneándolo con la discusión intragrupal y la práctica del debate que impregnaba, metodológicamente, toda la asignatura, comprobamos que los alumnos y alumnas eran más partidarios de tratar una situación real, ya sea personal o inspirada por vivencias de amigos o del propio entorno, tal como experiencias del campo de la educación moral han demostrado reiteradamente.

5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En la parte práctica se trabajaron una serie de estrategias para llevar a cabo la educación en valores. Concretamente se aplicó una actividad de clarificación de valores, estrategia de educación moral propuesta por Raths, Harmin y Simon en su obra *El sentido de los valores en la enseñanza*.

Según Howe y Howe (1980) «es un enfoque ideado para ayudar a los alumnos a apreciar y actuar de acuerdo con sus propios valores libremente elegidos». Proponen los siguientes *objetivos* identificables con las *fases del propio proceso de valoración*: elegir libremente los propios valores; elegir sus valores con distintas alternativas; escoger sus valores tras sopesar las consecuencias de cada alternativa; apreciar y estimar sus valores; actuar de acuerdo con sus propios valores y actuar repetida y constantemente de acuerdo con sus propios valores.

Se pueden distinguir tres tipos de técnicas de clarificación de valores: Los diálogos clarificadores, la hoja de valores y las frases inacabadas o preguntas esclarecedoras.

Las estrategias pueden girar en torno a un tema que interese al alumnado los hay que se repiten todos los cursos, los más representativos son el racismo, la eutanasia, el aborto, diversidad y barreras arquitectónicas, okupa por necesidad, etc.(Memoria de la investigación, curso 1996-97).

Para Howe y Howe el procedimiento metodológico que deben seguir los profesores con estas estrategias consistiría en primer lugar en aceptar, sin enjuiciarlas, las respuestas de los alumnos, en un segundo paso, estimular a otros alumnos a que adopten idéntica actitud, respetar y hacer respetar la intimidad personal, abstenerse de calificar el contenido de las respuestas, respetar y proteger el secreto fuera de clase, sobre las respuestas dadas en clase, sin olvidar el papel que debe adoptar el profesor como modelo de las conductas que espera despertar en los alumnos.

Aunque existe una fuerte tradición en la práctica de esta técnica también ha recibido críticas en lo referente a la «neutralidad» relativa al contenido de los valores a transmitir.

La aplicación de la actividad de clarificación de valores, presentada a continuación, consistió en debatir un texto acerca de la génesis de una hipotética Constitución pidiéndoles que definirían qué entendían ellos por los conceptos de *justicia*, *libertad*, *seguridad* y *bienestar*. Se aplicó el método de contenido, cuantificando en una primera fase, e interpretando, posteriormente.

La dinámica didáctica llevada a cabo se basa en un clima de participación igualitaria, por medio del diálogo, el debate, la argumentación que llevará a la exposición de conflictos sin inhibiciones y sin imposición de opiniones, aunque el hecho de generar discusión conlleva reflexionar acerca de las posiciones personales que se enriquecen con los puntos de vista de los demás.

El análisis del material a nivel metodológico consiste en un vaciado de los conceptos ya expuestos, a partir de ellos se analiza semánticamente su contenido para pasar a la posterior cuantificación de los términos que se consideran más relevantes en relación a los respectivos conceptos. Esta cuantificación se halla expuesta en unos cuadros por especialidades, totalizando al final cada uno de los términos.

A partir de aquí se llevó a cabo la interpretación cualitativa con el pertinente comentario diferenciándolo, únicamente cuando se consideró significativo, por especialidades, Educación Infantil (EI), Educación Física (EF) y Educación Primaria (EP) en la primera fase de este trabajo (1996-97). En la segunda fase se trabajó con Educación Infantil (numéricamente superiores a las otras) (1999-2000).

5.1. Valoración de los conceptos analizados

En el presente artículo se exponen únicamente los datos globales acumulados en la 1ª fase (1996-97) y desglosado por grupos en la 2ª fase:

JUSTICIA	LIBERTAD	SEGURIDAD	BIENESTAR
Frases: 35	Frases : 26	Frases : 40	Frases: 42
Respeto: 5 veces	Respeto: 20 veces ^d	Derechos: 7	Respeto: 2
Derechos: 13	Derecho: 14	Deberes : 1	Leyes o normas: 2
Deberes: 9	Deberes: 1	Normas, leyes: 8	Seguro (seguridad): 3
Principios, normas, leyes: 18	Principios, leyes o normas: 6	Seguridad (seguro): 7	Sentirse bien: 1
Igualdad de condiciones: 7		Sin correr riesgos: 4	Agusto: 9
		Sin miedo o temor: 6	Satisfechas sus necesidades básicas: 7
		Confianza: 6	Vivir: 14
		Vivir: 5	Convivencia: 1
Convivencia: 3	Vivir: 4		Felicidad: 6

JUSTICIA

En el concepto *Justicia* destacan las siguientes afirmaciones, expresadas por el alumnado de primer curso de Magisterio, que servirán de base para su posterior análisis e interpretación.

Educación Infantil (1996-97)

- Aquella situación en la que todo el mundo respeta y cumple las **normas** que previamente se han establecido dentro de una sociedad.
- Marcar los límites de lo que está bien y mal para llegar a la **igualdad de condiciones**.
- **Normas** establecidas para que todas las personas tengan **la misma participación** en las decisiones y en la organización de las cosas comunes.
- Respeto para un buen funcionamiento de las cosas.
- Establecer la justicia quiere decir hacer cada uno lo justo y lo que está bien dentro de la sociedad.
- Es lo que hace que todos tengan lo mismo en las **mismas condiciones**.
- Reconocimiento de los **derechos** y establecimiento de los **deberes**.
- Acto por el cual se nos trata a **todos por igual** sin tener en cuenta raza, sexo ni religión.
- Reconocimiento de los **derechos** y **deberes** de las personas.
- Determinar los límites del bien y del mal, establecer unos **derechos** y **deberes** de los ciudadanos para conseguir una **igualdad de condiciones**.

JUSTICIA / EDUCACIÓN INFANTIL (1996-97)**Frases: 11**

La raíz res pet..., y a se a respeto o respetando: 2 veces

Derechos: 4 veces

Deberes: 4

Igualdad de condiciones o las mismas condiciones: 3 veces

Sinónimos: todos por igual y la misma participación

Normas: 2 veces

Educación Infantil (1999)

- Garantizar los **derechos** de la persona
- Crear un sistema integrador e igual para todos
- **Equidad** (igualdad de derechos para todos los seres humanos). Dar a cada uno lo que le pertenece.
- Saber y aprender a vivir en comunidad
- Establecer unas **leyes**, respetarlas y cumplirlas.
- Hay quien matiza «no sólo establecer unas leyes creadas sino un **sistema** que obligue a respetarlas cumplirlas por todos los integrantes de una sociedad». Se completaría con «establecer unas normas que garanticen que todos sean iguales y posean lo mismo. Esto es lo justo».
- Toma de decisiones
- Respeto a la **igualdad de oportunidades** (se repite)

- Dar a cada uno lo que por **derecho** le pertenece.
- Otorgar y establecer un **derecho** para el establecimiento de la **igualdad**.
- Hacer cumplir unas **normas** comunes
- Poseer una serie de poderes sobre la vida de una persona que incumple las **leyes**.
- Llevar a cabo un hecho con verdades.
- No aprovecharse de los beneficios de los demás.
- Tratar con **igualdad** a todos los individuos independientemente de su sexo, edad, creencia, raza e ideología. Se observa el conocimiento del marco constitucional.

JUSTICIA (1999)		
G. I.	G. II	Total
Frases: 33 <u>Respeto o respetando:</u> 6 VECES Derechos: 4 <u>Deberes:</u> 1 <u>Igualdad (equidad):</u> 16 Leyes, normas, principios: 4	Frases: 24 <u>Respeto o respetando:</u> 4 Derechos: 5 <u>Deberes:</u> 1 <u>Igualdad (equidad):</u> 10 Leyes, normas, principios: 14	Frases: 57 <u>Respeto o respetando:</u> 10 Derechos: 9 <u>Deberes:</u> 2 <u>Igualdad (equidad):</u> 26 Leyes, normas, principios: 18

Valoración del concepto Justicia

La mayoría del alumnado identifica justicia con la legislación vigente, siempre con arreglo al criterio de una distribución justa y de una aplicación equitativa de dichas leyes, tal como ilustra la siguiente definición del concepto: «se denomina justicia al hecho de que en una comunidad todas las personas hombre y mujeres, ancianos y niños tengan los mismos *derechos* y *deberes*, independientemente del dinero que tenga y de su estatus social».

Se desprende que les preocupa el trato no discriminatorio cuando remarcan el término igualdad, por ejemplo, «igualdad de oportunidades» con mayor frecuencia en el 99 (45,6 %) frente al 20 % del 96. Asimismo explicitan el deseo de que haya normas iguales para todos, el ser imparcial, el hecho de tratar a todos por igual; hay quien va mas lejos al afirmar «en las mismas condiciones».

Inferimos que seguramente conocerán casos a través de los medios de difusión en los cuales se podría apreciar que la justicia no es equitativa para todos, aunque esta es muy compleja sino se conoce realmente.

Aparece una afirmación muy tajante «dar a cada uno lo que se merece» que puede tener dos acepciones, una sería pensar qué es lo más adecuado, lo más justo y la segunda, atendiendo al carácter peyorativo que tiene esta afirmación. En esta 2ª acepción hay que tener mucho cuidado porque está demostrado que no siempre una situación justa y/o la justicia es exacta al 100%, lo que podría llevar a juicios y valoraciones erróneas.

En alguna ocasión identifican justicia con el poder legislativo aunque en la vida real podemos vernos en la situación de aplicar el concepto justicia en sentido amplio y no ateniéndonos meramente a lo legislado, por ejemplo, cualquier persona se ve de hecho en alguna situación en la que se siente obligado a juzgar ante los hechos y actuaciones de los demás.

Del curso 99 debe destacarse el matiz de situar al individuo dentro de la comunidad «respetar el consenso común» así como resaltar «para lograr una mejor convivencia» o cumplir unas normas comunes para una mejor convivencia».

LIBERTAD

Educación Infantil (1996-97)

- **Derecho** que posee todo ciudadano de obrar y *VIVIR* de acuerdo con sus ideas respetando siempre la libertad ajena.
- Poder expresar cada uno sus pensamientos y actuar según su conciencia pero contando siempre con el respeto hacia los demás.
- *VIVIR* cada uno conforme a sus ideas pero respetando siempre los **principios** básicos establecidos.
- **Derecho** de actuar de acuerdo con tus **principios** respetando los **derechos** de los demás.
- Pensar, hacer y actuar lo que quiera uno y como quiera uno pero respetando la libertad de los demás
- *VIVIR* en comunidad sin perjudicar a nadie y sin que te perjudiquen.
- Actuar de una forma libre haciendo lo que se quiera dentro de unos límites establecidos por la ley.
- Todos los seres humanos tenemos unos **derechos** y unos *deberes*. Podemos expresar nuestras opiniones, defender nuestros ideales y **principios** y luchar por una causa justa sin que nadie nos reprima ni nos coaccione.
- **Nuestra libertad acaba donde empieza la del otro**, debemos luchar por lo nuestro pero siempre respetando a los demás. No hay que confundir libertad con libertinaje.
- Poder actuar de acuerdo a tus ideas, pensamientos o deseos sin estar condicionado por otras personas. La libertad debe ser respeto a los demás, es decir, **nuestra libertad termina donde empieza la del otro**.
- **Derecho** a actuar y pensar libremente pero siempre teniendo en cuenta y respetando a las personas de nuestro alrededor y dejándoles también ser libres.
- **Derecho** a actuar libremente siempre y cuando no se perjudiquen los **derechos** de los demás.

LIBERTAD / EDUCACIÓN INFANTIL (1996-97)

<p>Frases : 18 Derecho : 7 Vivir: 3 Respeta: 9 Leyes, normas y principios: 3 Deberes: 1</p>

Educación Infantil (1999)

- **VIVIR** libremente respetando a los demás.
- Tener libre acción respetando las opiniones de los demás.
- Elegir entre distintas opciones y respetar la libertad de los demás.
- Hacer lo que tu voluntad te dicta respetando a los demás, al resto de la sociedad.
- Desarrollar libre y plenamente la personalidad reconociendo y respetando los derechos y libertades de los demás y asegurar las justas exigencias de orden moral, de orden público y del bienestar general.
- Repiten «el actuar, pensar dentro de los límites establecidos por leyes y normas» o también con el matiz «sin saltarse las **normas** o **leyes** de convivencia», «hacer y decir cuanto no se oponga ni a las **leyes** ni a las buenas costumbres».
- Identifican **felicidad** con libertad: «guiarse por decisión propia, poder hacer en cada momento lo que quieras según tus criterios».
- Los hay que omiten tener en cuenta las **normas**, etcétera, «actuar de modo que nadie nos obligue a nada», «elegir sin coacción», «poder expresarse sin tapujos ni ser cohibido por nadie, hacer lo que uno desea», «**derecho** a expresarse y actuar libremente», «tomar sus propias decisiones sin estar sometido a ningún tipo de imposición», «**derecho** que todas las personas deben tener para hacer y decir lo que quieran». Algunos matizan este sentido amplio de libertad, «pero con moderación».

LIBERTAD (1999)		
G. I.	G. II.	Total
<p>Frases: 33 Derechos: 4 Obrar como uno quiere: 19 con 8 que matizan dentro de unos límites, 2 sin coacción Respeta: 5 Leyes, normas y principios: 3</p>	<p>Frases: 24 Derechos: 2 Obrar como uno quiere: 15 con 8 que matizan dentro de unos límites, 1 sin coacción Respeta: 6 Leyes, normas y principios: 4</p>	<p>Frases: 57 Derecho: 6 Obrar como uno quiere: 34 con 16 que matizan dentro de unos límites, 3 sin coacción Respeta: 11 Leyes, normas y principios: 7</p>

Valoración del concepto Libertad

Coinciden en expresarla como la posibilidad o el derecho de actuar, expresarse y pensar como uno quiera pero respetando a los demás (responde a la expresión reiterada «mi libertad acaba cuando comienza la del otro»). También se ha repetido mucho el respeto a las normas y leyes establecidas y ser consecuentes con sus actos.

Nuestra libre actuación siempre está limitada por el conjunto de normas que rigen la sociedad y no se es libre sin ese respeto sino el incumplimiento nos llevaría a la no libertad.

De las definiciones del estilo «hacer lo que uno quiera», «seguir tus propios criterios» podemos deducir un cierto relativismo, por ejemplo «hacer lo que mas le convenga a uno mismo» lo que puede llevar al efecto contrario. En solo dos ocasiones aluden a derechos pero no relacionan que para que haya libertad también tenemos unas obligaciones que cumplir.

Consideramos relevante la siguiente definición de libertad: «Sentirse plenamente persona realizando las actividades y acciones que le satisfacen sin que en ningún momento pueda dañar la integridad de otras personas». También está explicitado el valor «participar» en las decisiones relacionado con el término justo.

SEGURIDAD

Educación Infantil (1996-97)

- **Derechos** que poseen los ciudadanos a estar *protegido* y respaldados por la sociedad en la que viven.
- Poder *VIVIR* con una confianza suficiente contigo mismo y los demás.
- Poder *VIVIR* sin miedo, poder actuar y expresar tus ideas sin que nadie te reproche nada.
- Sensación de confianza con aquello que crees que está bien realizado.
- Significa que las personas tienen confianza en ellas mismas y no tienen miedo.
- Saber que cumpliendo las **LEYES** nada malo puede pasar.
- **Derecho** del individuo en la sociedad a sentirse *seguro* y *protegido*.
- Es un acto del cual todos debemos gozar, ya que una obligación del Estado es velar por la *seguridad* de los ciudadanos para que podamos expresarnos sin temores.
- **Derecho** que tienen los individuos de una sociedad a sentirse *protegidos*.
- Certeza y confianza a uno mismo y en general. Saber que puedes salir a la calle sin que nadie atente contra tu persona, es una garantía de vida.
- Sentimiento que surgirá en el momento en que fijen unas **LEYES** comunes **derechos**, **deberes** y **normas** sin temor a la duda.

SEGURIDAD/ EDUCACIÓN INFANTIL (1996-97)
<p>13 frases Confianza: 4 Derechos: 4 Deberes : 1 Seguridad (seguro): 2 Sentirse protegido: 3 veces Vivir: 3 Sin miedo o temor: 4 Sin correr riesgos: 1 Predominio de lo social sobre lo individual: 2</p>

Educación Infantil (1999)

- Crear un ambiente de respeto mutuo.
- Tener **derecho** a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
- Estar exentos de todo peligro, daño o riesgo. Estar *libres de cualquier peligro*.
- No haber peligro de que la libertad de las personas sea violada.
- **VIVIR** tranquilamente *sin temor a nada*.
- No temer hacia la sociedad. Hacer algo *sin miedo a nada*.
- **CONFIAR** plenamente en las facultades de uno mismo. Tener **CONFIANZA** en sí mismo.
- Firmeza en cada una de las acciones que el individuo va a realizar.
- Los poderes públicos deben velar por la integridad física y psíquica de sus ciudadanos.
- **Leyes** y personas capacitadas que te puedan ayudar en un momento dado.
- *Estar protegidas* de los riesgos de cualquier tipo.
- *Sentirse protegidos* en todos los problemas.
- *Estar protegido* fuera de lo inevitable
- Estar convencido de lo que quieres y debes hacer, y saber que lo que estás haciendo está bien.

SEGURIDAD (1999)		
G. I.	G. II	Total
<p>33 frases Confianza, seguridad en sí mismo: 5 Derechos: 2 Sentirse protegido: 10 veces Libres de peligros: 10 Leyes, normas y principios : 0 No tener miedo o temor: 3 Respetar: 2 Predominio de lo social sobre lo individual: 0</p>	<p>24 frases Confianza, seguridad en sí mismo: 4 Derechos: 1 Sentirse protegido: 6 veces Libres de peligros: 4 Leyes, normas y principios : 1 No tener miedo o temor: 5 Respetar: 0 Predominio de lo social sobre lo individual: 2</p>	<p>57 frases Confianza, seguridad en sí mismo: 9 (15'8 %) Derechos: 3 Sentirse protegido: 16 veces (28 %) Leyes, normas y principios: 1 No tener miedo o temor: 8 Respetar: 2 Predominio de lo social sobre lo individual: 2 Libres de peligros: 14</p>

Valoración del concepto Seguridad

Este concepto lo han definido en un doble sentido: los que lo han relacionado con la confianza, la autoestima de uno mismo en sus actos, «estar convencido de lo que quieres y debes hacer» (seguridad intrínseca); el otro sentido haría referencia a que las personas estemos protegidas por las fuerzas de seguridad o por los poderes públicos, por las leyes, sería una seguridad extrínseca al ciudadano, libre de riesgo. En definitiva, según sus propias palabras, lograr un clima social bueno.

A veces lo relacionan con la violencia física o, incluso, verbal «implica el hecho de tener la certeza de que nadie va a herir a otro tanto en sentido metafórico como literal». Un menor número le dan una orientación material en el sentido de arrebatar los bienes que uno posee «cada uno tiene que tener unos derechos y unos bienes que nadie puede quitárselos» o «vivir sin la intranquilidad de que algo tuyo te pueda ser arrebatado injustamente».

Se correlaciona con justicia y libertad, en algún caso en concreto con libertad de expresión: «En el momento en que todos los individuos respetan la justicia y la libertad existe seguridad».

BIENESTAR

Educación Infantil (1996-97)

- Situación en la que las personas poseen lo necesario para *VIVIR* de una forma digna y cómoda.
- Situación que se encuentra una persona cuando tiene cubiertas todas sus necesidades básicas.
- Se consigue respetando la justicia, libertad y seguridad todo ello conlleva a la *felicidad*.
- Sensación de armonía contigo mismo y con todo aquello que te rodea.
- Estar totalmente bien en todos los sentidos, psicológicamente, económicamente en la salud.
- Es el estado en que cada ciudadano pueda sentir la *felicidad*.
- Situación que se alcanza cuando hay una buena *convivencia* y todos tienen los medios necesarios para *VIVIR*.
- Sensación de **encontrarse a gusto** consigo mismo y con el entorno que le rodea. Sensación que tiene una persona una vez satisfechas sus necesidades básicas.
- Estado de *felicidad*. Sentimiento que surge en la sociedad cuando te encuentras a gusto con unas **normas o leyes** que cumplir.

BIENESTAR/ EDUCACIÓN INFANTIL (1996-97)**Frases: 10**

Vivir: 2

Felicidad: 3

Respeto: 1

A gusto: 2 (sinónimos: armonía contigo mismo, estar totalmente bien en todos los sentidos)

Satisfechas sus necesidades básicas: 2

Leyes, normas y principios: 1 o normas: 1

Convivencia: 1

Bienestar 1999

- **VIVIR** en armonía con todos sean como sean sin conflicto y respetando la integridad de los demás. *VIVIR felizmente.*
 - Existir una relación solidaria en la que predominen los valores humanos y de la naturaleza.
 - Hay un buen número que inciden en que bienestar es: actuar y *VIVIR* en libertad, justicia y seguridad.
 - Coexistir justicia, libertad y seguridad.
 - *Sentirse iguales, libres y seguros.*
 - Tener recursos económicos, seguridad, comodidad y vida social.
 - Conjunto de cosas que necesitas para *VIVIR* bien, *VIVIR* feliz sin preocupaciones ni rompimientos de cabeza.
 - Tener el suficiente dinero para *VIVIR* bien.
 - *VIVIR* con comodidad (no excesiva riqueza).
 - Estabilidad en el ámbito de lo social, de la salud, laboral y del amor.
 - Estar ante una *igualdad de condiciones* en cuanto a la vida en común con el resto de los individuos.
- El reconocimiento de la justicia, libertad, seguridad en base a la dignidad humana y de los derechos iguales e inalienables de todos los individuos.
- Hacen mención especial a la *convivencia con los demás*:
 - que todas las personas estén a gusto consigo mismas y con las personas que tiene alrededor.
 - convivir bien, armónicamente

BIENESTAR (1999)		
G. I.	G. II	Total
Frases: 33 Vivir a gusto (tranquilidad): 6 Vivir en armonía: 4 Satisfechas sus necesidades básicas: 3 (bienes materiales) Comodidad: 6 Sentirte iguales, libres y seguros: 3 Convivencia con los demás: 3 Compaginan lo individual con lo grupal: 7 Felicidad: 1 Respeto: 1	Frases: 24 Vivir a gusto : 2 Vivir en armonía: 5 Satisfechas sus necesidades básicas: 4 (bienes materiales) Comodidad: 9 Sentirte iguales, libres y seguros: 7 Convivencia con los demás:3 Compaginan lo individual con lo grupal: 4 Felicidad:0 Respeto: 0	Frases: 57 Vivir a gusto : 8 Vivir en armonía: 9 Satisfechas sus necesidades básicas: 7 (bienes materiales) Comodidad: 15 Sentirte iguales, libres y seguros: 10 Convivencia con los demás:6 Compaginan lo individual con lo grupal: 11 Felicidad: 1 Respeto: 1

Valoración del concepto Bienestar (1999)

Ante este valor, las respuestas dadas por los alumnos están bastante igualadas. Los hay que entienden el bienestar como el conjunto de bienes materiales que son necesarios para llegar a esta condición de vida, así como tener satisfechas las necesidades básicas.

Podemos deducir de estas afirmaciones la importancia que dan a vivir sin muchas preocupaciones, el tener suficiente dinero, etc., y esto puede deberse a que hoy en día muchos de estos estudiantes tienen una vida «bastante cómoda»; entiéndase que sus necesidades básicas y las no tan básicas están cubiertas. Sin embargo, pensando en la carrera que están cursando, puede parecer un poco contradictorio, ya que es una profesión desvalorizada social y económicamente hablando. Podemos inferir que este bienestar es un poco idealizado.

Contra poniéndose al valor de lo material aparecen definiciones con un carácter más social, concretamente destacan la importancia de la igualdad de condiciones para todos. Sobresale el hecho de considerar el bienestar como la coexistencia de la justicia, la libertad y la seguridad lo que amplía el concepto de bienestar entendido como tener las necesidades básicas cubiertas, señalado anteriormente, lo que les lleva a dar más importancia a los valores de justicia, libertad y seguridad.

Cuando hablan de igualdad de condiciones para todos queremos destacar que este alumnado está concienciado socialmente y que pueden percibir en el ambiente en que se desenvuelven un trabajo todavía sin concluir, respecto a esta igualdad que claman. Introduciéndonos en un terreno más trascendental solamente una respuesta ha relacionado el bienestar con la felicidad, cuando podríamos suponer que alguien que ha llegado a un alto grado de bienestar podría alcanzar la felicidad. Lo que nos lleva a deducir que los estudiantes son conscientes de que esta depende de muchos factores.

5.2. Interpretación de los términos

La interpretación de los datos que exponemos en los cuadros son resultado, en primer lugar, de la cuantificación de los términos más relevantes que hemos constatado en cada uno de los conceptos trabajados: *justicia*, *libertad*, *seguridad* y *bienestar*.

Tras la fase de recopilación y cuantificación procede analizar cualitativamente qué puede deducirse de dichas afirmaciones.

Respeto: Al definir justicia como «aquella situación en la que todo el mundo respeta...» interpretamos que su tratamiento pasa por ser un juicio de hecho. Conjuntamente el término respeto o respetamos, se enjuicia con el objetivo final de alcanzar lo bueno, lo mejor. También utilizan este término como condición para lograr una buena convivencia y, aún más, destacando el carácter mutuo «a través de ella nos respetamos los unos a los otros».

En la acepción de justicia distributiva «[...] es justicia tener cada cual lo que se merece», destacaríamos la distribución equitativa entre el deber individual y la obligación colectiva. Esta visión complementaria de la dimensión individual y social se repetirá en otros términos.

El término *respeto* tiene un acepción especial en el concepto libertad, se utiliza teniendo muy claro el contexto social en el que vivimos «la libertad debe ser respeto a los demás». «Nuestra libertad acaba donde empieza la del otro», se ha repetido en variadas ocasiones en la 1ª fase (96), sin embargo en la 2ª, se hace mayor hincapié en «obrar como uno quiere» aunque tiene muy presente a los límites establecidos por las leyes y normas.

En *libertad* captamos una forma prescriptiva «vivir de acuerdo con sus ideas respetando siempre la libertad ajena». A lo que unen el matiz de condición «contando siempre con el respeto...», «respetando siempre los principios básicos establecidos», «respetando a los demás».

El destinatario del *respeto* son las personas, principios o normas establecidos y los derechos que se derivan; en la 2ª fase se incide más en «respetar el bien común», en «la igualdad de oportunidades» con un 45'6 % frente al 20% de la 1ª fase.

En el concepto *bienestar* se utiliza como condición para alcanzar otros fines, por ejemplo «la felicidad» (1ª fase) y en la 2ª con la acepción de «respetar la integridad de los demás». Este término se ha citado con mayor frecuencia en el concepto *libertad*.

Derechos: Con mayor frecuencia, en la 2ª fase, se propone para lograr la igualdad de oportunidades. En el concepto *justicia* explicitan este término como «reconocimiento de los derechos de las personas».

En *libertad* varía la forma, es prescriptiva, y se utiliza el término como una orden: «derecho a que respeten tus deseos y opiniones», en la 2ª fase se hace mayor hincapié en «el

respeto a los derechos y a las libertades de los demás». También detectamos un tono de exigencia externa al cumplimiento de los derechos y un tono reivindicativo en cuanto al reconocimiento en la praxis de esos derechos «derecho a actuar libremente siempre y cuando no se perjudiquen los de los demás».

Existe una interacción con el término *respeto* en los diversos conceptos. En el concepto *libertad* se reconoce la necesidad de compaginar los derechos individuales con los colectivos «derechos de todos los hombres para hacer lo que quieran sin perjudicar a los demás».

En *libertad* se utiliza como algo atribuido a todos los ciudadanos y a lo largo de la vida.

En *seguridad* cambia la forma. Se utiliza, por un lado, vinculado a protección y, por otro, como algo que viene dado a los ciudadanos desde el exterior y como una condición precisa para alcanzar la seguridad destacando el matiz de «sentirse seguros y protegidos». Se vincula con «el derecho a la vida» en la 2ª fase del trabajo.

Es el segundo término más citado en *libertad*.

Deberes: Se utiliza correlativamente al término derechos en «reconocimiento de los derechos y establecimiento de los deberes». Observamos un cierto nivel de exigencia en su cumplimiento «[...] obligaciones que tienen las personas y que permite la convivencia entre ellas[...]», «cumplir con nuestros derechos y deberes como ciudadanos civilizados».

Deberes se cita un número de veces inferior que el término derechos concretamente en el concepto *justicia*.

Lo valoran como un medio para facilitar la convivencia entre los ciudadanos (teniendo en cuenta el contexto democrático).

Deber se utiliza como condición precisa para alcanzar la seguridad y que se cumpla la justicia distributiva «deberes de los ciudadanos para conseguir una igualdad de condiciones», «que todos tengan lo mismo en las mismas condiciones», [...] «se nos trata a todos por igual» (todos estos en el concepto *justicia*).

Este término no se cita en bienestar por lo que podríamos justificar su ausencia como algo que viene dado o impuesto desde fuera y en el que no se contempla nuestro sentido del deber, de la obligación; en la segunda fase sólo se cita en el concepto *justicia*.

Convivencia: Este término se cita en el concepto *justicia* de una doble manera: como medio para lograrla «[...] y que permite la convivencia entre ellas» y como finalidad a la que se llega «una serie de principios que permiten una convivencia en armonía [...]», o «es una condición indispensable para que se dé la convivencia», «saber y aprender en comunidad».

Normas, leyes y principios: también están prácticamente ausentes en *bienestar* frente a los otros conceptos en que se citan con más frecuencia. Le dan un sentido de medio o instrumento para lograr algo superior: «lo justo», «cumplimiento de lo establecido por la sociedad», o para garantizar la convivencia al mismo tiempo que garantiza una participación igualitaria por los miembros de la sociedad. En consecuencia, hay una estricta relación con los términos *convivencia* e *igual participación* o sinónimos.

En *libertad* observamos dos interpretaciones distintas aunque complementarias, por una parte sería el respeto a los «principios básicos establecidos» y, por otra parte, actuar de acuerdo a los propios principios en un sentido de preservación y mantenimiento de lo nuestro, lo personal frente a lo social.

En la especialidad de Educación Física no hacen referencia a estos términos, en Educación Primaria (96) muy poco, y referido únicamente a los propios principios. Son los alumnos de EI los que se muestran más conscientes de la importancia de regular por leyes, normas etcétera, nuestra conducta habitual en ambas fases.

Matizaremos que cuando se refieren a *normas* hacen referencia a la imposición externa o social, sin embargo, cuando se utiliza el término principio aluden también a la dimensión personal.

También vemos un matiz diferencial (EP, 96) al utilizar *principios* como algo personal, intrínseco a lo específico de cada ser humano frente a las *normas* que vendrían impuestas desde fuera.

En *seguridad* interpretamos que se entiende como un medio para alcanzar el término objeto de la definición «cumpliendo las leyes nada malo puede pasar»; en la 2ª fase confían mucho en los poderes públicos o al menos les atribuyen dicha responsabilidad «deben velar por la integridad física y psíquica de sus ciudadanos».

Como marco legal que garantiza la estabilidad social se vincularía al término «sentirse protegido». Las normas y leyes serían el valor de cambio para lograr esa seguridad o protección precisas para el ser humano: «están protegidas (las personas) a cambio del cumplimiento de unas normas determinadas [...]»(96); en el 99 inciden menos en este condicionante, hay una mayor frecuencia en “sentirse protegidos” como acción externa. También como condicionante de la seguridad personal pasando por la obediencia o acatamiento de esas leyes y normas.

En *bienestar* hay una pequeña referencia a normas o leyes como condición para lograr aquello a lo que se aspira «si cumples a gusto» obtienes el bienestar.

El término *a gusto* intensifica su presencia en el concepto *bienestar* utilizado sinónimamente como «armonía contigo mismo» y «estar totalmente bien en todos los sentidos» matizando, en este último caso, psicológicamente, económicamente y en la salud.

El tener todas las necesidades básicas cubiertas conllevaría, según el alumnado de Magisterio, a obtener esa sensación de bienestar. Al menos en EI, aparece vinculada al término sentimiento, sensación. Se puede interpretar por tanto desde el ámbito sensitivo, afectivo y social. Al definir el sentirse a gusto sale del ámbito personal para tener en cuenta el extrapersonal como deducimos cuando explicitan «con todo lo que le rodea».

Si agrupamos *a gusto y satisfechas las necesidades básicas* hemos computado que se hallan altamente citados en el concepto bienestar.

Vivir a gusto se reitera en la 2ª fase haciendo especial mención con «tranquilidad».

Hemos constatado que estos últimos términos citados se sitúan preferentemente en el concepto *bienestar*.

Vivir. Se halla citado en libertad, seguridad y bienestar.

Bienestar se nombra más como un fin que como un medio «[...] para vivir digna y cómodamente» o «todos tienen los medios necesarios para vivir», «tener un nivel de vida suficiente para vivir», «poseer aquello que necesitas para vivir en paz». También implica situación de estar bien, «vivir moralmente bien, vivir holgadamente», vivir con seguridad», «dignamente», cómodamente». Por todo esto, deducimos que se desprende un sentido práctico de la vida. En la segunda fase, se ha incrementado el valor de los bienes materiales «tener satisfechas las necesidades básicas»

En el concepto *seguridad*, el término vivir se relaciona a veces con confianza y ahondan más al matizar el hecho de vivir «sin miedo o temor», «sin correr riesgos» con la exigencia externa de sentirse protegidos para vivir con tranquilidad.

Se manifiesta el doble sentido de «confianza en uno mismo y en los demás» con el objeto de que se den las condiciones precisas para garantizar la preservación de la persona como «garantía de vida».

Asimismo, se puede observar el hecho de destacar la autoconfianza para lograr esa satisfacción personal, lo que haría diferenciar la seguridad que emana de las condiciones externas que nos ofrece la sociedad (23 % en el 96 y 28 %, en el 99) y la que surge como consecuencia de la confianza en las propias posibilidades, «confianza en uno mismo» (30 % en el 96, 15.8% en el 99).

En el concepto *libertad* cambia el sentido. La acepción *VIVIR* supone una situación dada, siempre respetando los límites de la justicia y conjugando los principios individuales y colectivos. Finalmente, destacamos el uso dado a vivir relacionado con otro término que hemos contemplado, se relaciona con felicidad: «vivir en felicidad» o «vivir respetando libremente a los demás».

En bienestar se identifica mucho con «ser feliz», expresándolo como un estado. Se repite la asociación del estado de felicidad aunándola con la dimensión personal y social, cuando definen «ser feliz contigo mismo y con los demás», «es la felicidad plena» en el 96, en el 99 se hace mayor hincapié en «vivir con un nivel de comodidad», «tranquilidad», «en armonía».

Aunque este término solo se nombra en el concepto *bienestar*, la siguiente frase nos demuestra su relación con los otros tres conceptos: «se consigue respetando la justicia, libertad y seguridad todo ello conlleva a la felicidad».

6. CONCLUSIÓN

Si tenemos en cuenta el estudio realizado por Pérez-Delgado acerca de los niveles del juicio moral de la población, el alumnado de Magisterio se sitúa en el nivel de desarrollo convencional y postconvencional. Considerando que se hallan en un nivel de estudios superiores aumenta su probabilidad de poseer un pensamiento moral postconvencional.

Tomando en consideración la motivación del alumnado objeto del estudio «ser maestros», poseen un alto grado de sensibilización hacia la temática que nos ocupa «la educación en valores» con la que se identifican.

Se infiere del trabajo analizado que defienden valores como la igualdad de oportunidades, reclamando el cumplimiento de unos derechos y sus correlativos deberes. Contemplado por Martínez y Puig, (1991 p.100) se constata que la justicia consiste en que todos en pie de igualdad puedan libremente llegar a un acuerdo sobre los temas controvertidos que les afectan. Las razones que conducen a obrar bien tienen que ver tanto con la necesidad de mantener intacto el autorespeto, que sufriría en caso de no implicarse en la defensa de los valores básicos, como en el sentido de obligación que introduce la ley fundada en un acuerdo social.

El reparto equitativo en tanto trato igualitario en las mismas condiciones, lo considerado como justo (para la persona racional es reconocer la validez de los principios y comprometerse con ellos), son otros valores destacables que responden a la descripción kohlbergiana del tercer estadio, al identificar justicia y equidad. El juicio moral toma como bueno aquel comportamiento que suponga la aprobación de los demás.

Respetuosos de las normas y leyes como algo impuesto desde fuera que hay que obedecer (propio del nivel convencional ya descrito por Dewey y Piaget), y sin olvidar los principios básicos como algo específico de cada ser humano, todo ello es preciso para lograr una buena convivencia y vivir en armonía.

La visión complementaria entre la dimensión individual y la social (propia del estadio quinto según Kohlberg) se repite con distintos matices a lo largo del discurso del alumnado de Magisterio en las distintas especialidades, educación infantil, primaria o educación física.

Aúnan el sentido de la responsabilidad personal con el social y colectivo como medios para garantizar el orden. Algo tan vinculado a la propia vida como la familia, la amistad y las obligaciones laborales se han aceptado libremente y suponen «respeto a los derechos de los demás».

La definición del concepto bienestar proyecta un sentido pragmático de la vida, en el que vivir a gusto, cómodamente, holgadamente proyecta unos valores vitales que son el fiel reflejo de las buenas condiciones en que se desenvuelven sus vidas. Reiterar «tener todas las necesidades básicas cubiertas» vinculadas al término sentimiento y sensación pone al descubierto la omisión de las dimensiones sensitivas, afectivas y sociales.

Aunque se cree que a la *moral de principios éticos universales* (sexto estadio kohlbergiano) no se llega antes de los veinte años, hemos constatado la presencia de algunos de esos principios cuando aluden a «la igualdad de derechos humanos» y «al respeto de los demás».

Rawls y Habermas, entre otros filósofos, han formalizado dichos principios de justicia de maneras diferentes, sin embargo, tienen en común la justificación que la justicia requiere al considerar el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales expectativas. Únicamente así cumplimos con la necesidad del *respeto pleno por los demás* tan repetido por el alumnado objeto de nuestro estudio.

En este estadio (6º) los principales motivos para hacer el bien es creer en la validez de los principios éticos universales, el compromiso moral que sostenemos ante ellos y el sentimiento de culpa que se siente si no se cumple adecuadamente con ellos, según interpretación de Martínez y Puig.

Como resumen de la proyección del pensamiento moral de estos jóvenes vale la pena acabar con la frase antes mencionada: «Bienestar se consigue respetando la justicia, libertad y seguridad, todo ello conlleva a la **felicidad**».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUXARRAIS, M.R. y MARTÍNEZ, M. (Coord.) (1995). *Educación y desarrollo moral*. Barcelona: I. C.E. C.I.D:E. (1992). *Educación y valores en España*. En Actas del Seminario *Educación en valores en España* de la Comisión española de la Unesco. Madrid: MEC
- CAMPS, V. (1996). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- CORTINA, A. (1994). *Diez palabras claves en Ética*. Estela VD.
- CORTINA, A., ESCÁMEZ, J. Y PÉREZ, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- DELVAL, J. (2000) Algunos comentarios sobre la educación moral. *Cuadernos de Pedagogía*, 294, 78-82
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- HABERMAS, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HOWE, L. (1980). *Cómo personalizar la educación: perspectivas de la clarificación de valores*. D.L.

- KOHLBERG, K. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J.A. Jordán y F. Santolaria, *La educación moral, hoy, Cuestiones y perspectivas*. Barcelona P. P.U. Biblioteca Universitaria de Pedagogía,
- KOHLBERG, L. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En Turiel y otros, *El mundo social en la mente infantil*. (85-114). Madrid: Alianza.
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- PÉREZ-DELGADO, E. (1997). Desarrollo moral y construcción de la personalidad. En P. Ortega Ruiz (coord.), *Educación Moral*. (69-90).VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, Murcia.
- PIAGET, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez-Roca.
- PUIG, J.M y MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUIG, J.M y MARTÍNEZ, (1995): Elementos para un currículum de educación moral en J.A. Jordán y F. Santolaria, *La educación moral, hoy, Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P. P.U. Biblioteca Universitaria de Pedagogía
- PUIG, J.M. y MARTÍN GARCÍA. X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- RATHS,L; HARMIN,M. Y SIMON, S.B.(1967). *El sentido de los valores en la enseñanza, cómo emplear los valores en el salón de clase*. Educación México, Uteha.
- RALWS, J. (1979): *Teoría de la justicia*. Madrid: F.C.E.
- TRILLA,J.(1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- VICÉN, M.J. (1999): *Los valores en la educación ¿una opción o una necesidad evidente?*. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones.

PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE APOYO A LA INTEGRACIÓN

ASUNCIÓN MOYA MAYA

RESUMEN

En este trabajo se presenta la opinión y las perspectivas de prácticamente todos los profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria en la provincia de Huelva respecto a la formación que deberían recibir los futuros profesores, los estudiantes que se están formando para desarrollar la función de apoyo a la integración en el futuro.

Esta dimensión, la formación, se ha dividido en tres líneas: enfoque global de la formación, conocimientos generales y aspectos y técnicas que se deberían contemplar.

Las opiniones y las propuestas de estos profesionales sobre la formación inicial que en este artículo se presentan constituyen una parte de un amplio estudio realizado sobre su situación profesional. En este artículo se esbozan algunos apuntes metodológicos, así como los resultados más importantes obtenidos.

ABSTRACT

This work sums up the opinions of most support teachers in Huelva about the integration of «disabled» students, and the appraisal that future teachers should receive to develop the support function for the integration of students with special educational necessities in the future.

This dimension can be divided into three formative lines: one dealing with global education, another dealing with general knowledge, and the last one dealing with technical aspects that should be integrated.

These opinions form part of a wider research carried out about the professional situation of support teachers. In this article some methodological notes and results are outlined.

PALABRAS CLAVE

Formación, Educación Especial, necesidades educativas especiales.

KEYWORDS

Appraisal, Special Education, Special educational needs.

El estudio realizado se encuadra dentro de una corriente de investigación descriptiva y de análisis, desde la perspectiva de los propios profesionales investigados y de la práctica de los profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria. Uno de los objetivos del análisis de esta práctica consiste en determinar los núcleos de conocimiento que estos profesionales consideran más adecuados para llevar a cabo una educación de calidad, es decir, se trata de determinar el conocimiento base para la enseñanza en contextos normalizados.

«Para que la inversión educativa influya realmente en las estructuras y los procesos educativos deben cumplirse varias condiciones: interés en los círculos académicos por los problemas prácticos de la realidad y no sólo por los teóricos, facilidad de acceso a la realidad educativa, implicación de la investigación con la formación inicial y permanente de los docentes y contexto de los investigadores con los responsables de la política educativa» (Plan Nacional de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, 21).

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con este estudio se pretendió conocer las opiniones y puntos de vista sobre la formación que se debería proporcionar a los futuros profesionales. De forma más concreta, los objetivos que propuestos con nuestro estudio fueron:

- Conocer las perspectivas sobre la formación inicial de estos profesionales a partir de su práctica en el marco de un nuevo modelo educativo.
- Ofrecer unas conclusiones de trabajo que ayuden a tomar decisiones respecto a la formación de los profesores de apoyo a la integración.

Ante estos objetivos tan amplios, necesariamente se vio conveniente el concretarlos y fueron divididos en una serie de objetivos específicos a los que, con una finalidad operativa, nos propusimos dar respuesta al finalizar el estudio.

1. Conocer la perspectiva de los profesores de apoyo a la integración que están trabajando en los centros de educación primaria sobre las tendencias formativas y el enfoque que debería contemplar la formación inicial del profesor de apoyo.
2. Identificar qué conocimientos generales deberían formar parte de la formación inicial del profesor de apoyo a la integración desde la perspectiva de los profesores de apoyo que desarrollan su trabajo en los centros de educación primaria.
3. Identificar en que técnicas específicas debería formarse a los profesores de apoyo.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez identificado el objeto de estudio y partiendo de la revisión de literatura, procedimos al establecimiento de los objetivos e hipótesis de la investigación dentro de la fase de *diseño de la investigación*.

Posteriormente, y en función de nuestros propósitos y objetivos, el siguiente paso corresponde a la decisión respecto a los sujetos que iban a participar en la investigación. Optamos por considerar a todos los sujetos profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria en la provincia de Huelva; es decir, en este estudio nos referimos a la población y no de una muestra, la cual estará compuesta por todos los profesionales.

Continuando con el diseño de la investigación, hemos considerado más adecuado el empleo de una metodología mixta, donde combinamos instrumentos y planteamientos de una metodología cualitativa con otros de la cuantitativa. A partir de la adopción del modelo de investigación, y de acuerdo con los objetivos planteados, se seleccionaron aquellos *instrumentos de recogida de datos*: entrevista y cuestionario, que de forma más detallada nos referiremos más adelante en el artículo.

La siguiente fase: *el trabajo de campo*, se inició con la «*negociación de acceso al campo*» en la que se realizaron diversos contactos con los miembros de los Equipos de Orientación Educativa de la zonas de Huelva para una vez establecidos los criterios de la muestra de los profesores de apoyo, seleccionaran los citados profesores dentro de su zona.

Después del contacto telefónico con los profesores seleccionados y concertando el momento y el escenario, así como ofreciéndoles una breve explicación de los objetivos, se realizaron las catorce entrevistas de la muestra. Las entrevistas, con los referentes que señalaremos al describir más adelante este instrumento, a los sujetos seleccionados servirían de base para la construcción del cuestionario que se le pasaría a la población.

Una vez realizadas las entrevistas se hizo una transcripción de toda la información recogida y elaboramos el sistema categorial para la posterior codificación de dicha información. Una vez realizado el análisis de contenido de la entrevista se pasó al diseño y construcción del cuestionario.

Para la elaboración del cuestionario, se revisaron además otras investigaciones sobre nuestro objeto de estudio; en ellas, además de las aportaciones de la entrevistas, nos basamos para determinar las dimensiones e ítems contenidos en el instrumento. Elaboramos una primera versión que fue sometida al juicio de expertos, se realizó un estudio piloto y finalmente, tras los correspondientes estudios de fiabilidad, se elaboró la versión definitiva.

La siguiente fase de la investigación corresponde a la *elaboración y aplicación del cuestionario* que posteriormente fue analizado a través del paquete informático SPSS.

2.1. Instrumentos

Cómo se ha señalado, en nuestro estudio se han utilizado dos instrumentos de recogida de información: la entrevista y el cuestionario.

El primero, la entrevista, se utilizó con un fin: la recogida de información de los sujetos seleccionados. Ésta nos permitió obtener una gran cantidad de datos sobre la realidad profesional de los profesores entrevistados: cuáles son sus funciones, la coordinación que realizan, las modalidades de actuación, sus opiniones y, recoger así mismo, las propuestas formativas que sobre la formación inicial realizan desde su actividad profesional, que sería la base para la construcción del cuestionario.

Este protocolo inicial pretendía recoger información sobre cinco grandes dimensiones:

- *Identificación*: referida tanto a aspectos personales como profesionales del entrevistado, así como a las características generales del centro donde trabaja.
- *Funciones*: se intentaba conocer las funciones que estaban realizando en los centros, aquellas que no suelen llevar a cabo y los posibles cambios en éstas desde el inicio de su trabajo.
- *Actuación*: con esta dimensión queríamos recoger información a cerca de las modalidades de apoyo, los criterios para realizar una u otra, la realización de los horarios y la problemática en el desarrollo de su trabajo.
- *Coordinación*: conocer como es ésta, las variables de las que depende.
- *Formación*: Conocer sus propuestas formativas respecto a la formación inicial de los futuros profesores de apoyo a la integración.

Con el segundo de los instrumentos utilizados, el cuestionario, se pretendió recoger información sobre las siguientes dimensiones:

- Datos generales
- Funciones del profesor de apoyo
- Desarrollo profesional
- Coordinación
- Formación

Concretamente en este artículo nos centraremos en los resultados obtenidos por medio de este instrumento respecto al último de los apartados: formación.

2.2. Población

2.2.1. Sujetos a quienes se les realizó la entrevista

En el caso de las entrevistas, nos propusimos realizar un número significativo de éstas a sujetos que pudieran ser considerados como informantes claves y como tales nos proporcionarían información relevante que sería usada posteriormente para la elaboración del cuestionario.

Para lograr este objetivo decidimos utilizar el procedimiento denominado por Goetz y LeCompte (1988) «*selección basada en criterios*» y por Patton (1980, 1987) «*muestreo intencionado*» que consiste en determinar por adelantado las características que deberían poseer los sujetos que formaran parte de la investigación.

La muestra de sujetos que fue elegida para ser entrevistada debió reunir las características: ser profesores de apoyo a la integración, estar trabajando en centros de educación primaria en Huelva provincia o capital, tener una experiencia en su trabajo de más de cinco años, una antigüedad en el centro de más de tres años, que pudieran considerarse como informantes claves (según la opinión de los equipos de orientación educativa (E.O.E.s) y estar dispuestos a participar en la investigación.

La muestra total de entrevistados fue de catorce profesores de apoyo a la integración de centros de educación primaria que procedían de Huelva capital y de las diferentes zonas del E.O.E. en la provincia

2.2.2. Sujetos a los que se les proporcionó el cuestionario

La población a la que nos dirigimos estaba compuesta por todos los profesores de apoyo a la integración de la provincia de Huelva que trabajan en centros de primaria en centros tanto públicos como privados: ciento cincuenta y ocho distribuidos entre ciento cuarenta y dos que desarrollaban su trabajo en centros públicos y dieciséis en privados.

El número total de cuestionarios recibidos fue de ciento cuarenta y uno de los cuales cinco fueron eliminados por estar incompletos, incorrectamente contestado o cumplimentados por profesores de apoyo de centros de secundaria que no formaban parte de la población a la que nos dirigíamos. Por todo ello, el número final de cuestionarios con el que trabajamos fue de ciento treinta y siete.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

3.1. Descripción de la población

La descripción de la población de los sujetos que contestaron el cuestionario se refiere a dos ámbitos: centro donde desarrollan su trabajo y aspectos personales, profesionales y de identificación de los sujetos.

Resumiendo los resultados obtenidos en el análisis descriptivo por medio de las frecuencias y porcentajes resultantes en las dimensiones e ítems del cuestionario, podemos comprobar como la población de profesores de apoyo a la integración en Huelva está formada prioritariamente por profesionales que desarrollan su trabajo en la provincia, y en menor medida, en la capital.

En centros con un número de alumnos diverso y por tanto, con un número de profesores también variado, aunque la mayor parte de estos profesores se encuentran en centros con una plantilla entre once y treinta profesores.

Estos profesionales objetos de nuestro estudio, normalmente son los únicos profesores de apoyo en sus centros, siendo excepcionales los casos donde nos encontramos más de uno.

Respecto a los posibles problemas que, desde el punto de vista de los profesores de apoyo, presentan los centros donde se encuentran, destacan en primer lugar los asociados a las familias, y a las propias zonas donde pertenecen; es decir, estos profesores perciben como las situaciones asociadas a las condiciones sociales y familiares de los contextos sociales y familiares de los alumnos y del centro en general, son las que mayores problemas proporcionan al colegio.

Es una población formada prioritariamente por mujeres (73,7%) con una edad media situada entre treinta y uno y treinta y nueve años, casi la mitad de los profesores se encuentran en esta edad. Si sumamos este grupo a los que tienen menos de treinta años, representan un 64,9% del total, reflejando unos profesores bastante jóvenes y con una trayectoria profesional iniciándose de alguna manera.

Su situación administrativa es mayoritariamente definitiva en los centros donde se encuentran, aunque sin despreciar el casi 40% que están en otras situaciones, principalmente de interinos.

Son profesores generalmente con una formación en Magisterio, aunque no siempre por la especialidad de Educación Especial, de hecho nos encontramos con un 44,5% de casos que se formaron en otras especialidades. Accedieron mayoritariamente a la especialidad por medio de la oposición en Educación Especial, seguidos por los ya desaparecidos cursos de Pedagogía Terapéutica.

Con una experiencia en general en la docencia que en un gran porcentaje (33,6%) ha sido de seis a diez años, aunque también un grupo bastante considerable (23,4%) llevan trabajando de once a quince años. De esta experiencia profesional, según nos indican, una mayoría nos reflejan que se ha referido a Educación Especial en gran medida. La mayoría (40,1%); tienen una experiencia de seis a diez años en Educación Especial, sin despreciar aquellos profesores que se dedican a este ámbito desde hace menos de cinco años.

La antigüedad de éstos en el centro actual, en un mayor porcentaje es de seis a diez años, aunque también son numerosos los profesores que están por primera vez en el centro, explicado este dato con la situación de interinidad de un número considerable de profesores.

Continuando con la situación de estos profesionales, nos encontramos que la mayoría de éstos, no han ocupado algún cargo directivo en ningún momento en los centros donde están o han estado, de hecho sólo veinticinco lo estaban ocupando en ese momento, y de ellos sólo cinco eran, en ese momento, directores de su centro.

También es una característica de la mayoría de estos profesores, que aunque trabajan actualmente en el ámbito de la Educación Especial, han tenido otras experiencias en otros campos educativos no relacionados con el que realizan en la actualidad. Generalmente estas experiencias se han referido a la etapa de educación primaria, seguidas por experiencias en educación secundaria o infantil y en menor medida, en otros ámbitos educativos (adultos, gabinetes...).

3.2. Perspectivas sobre la formación inicial

3.2.1. Enfoque global de la formación

Para recoger la opinión de los profesores de apoyo a la integración sobre el enfoque global que debería tener la formación inicial, se les ofreció algunas afirmaciones y se les pedía que las puntuasen y valorasen según el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Los resultados obtenidos en este ítem, pueden comprobarse en la Tabla 1.

Lo primero que nos llama la atención en estos resultados obtenidos, son los altos porcentajes sobre *acuerdo* o *muy de acuerdo* con las opciones ofrecidas, prácticamente todos los subítems son importantes para la formación del profesor de apoyo, desde la opinión de los profesionales que se encuentran en los centros de educación primaria. Como se puede comprobar, que estos profesores valoran y consideran en primer lugar, que la formación inicial de los futuros profesores de apoyo debiera considerar un enfoque que les pusiera *«en contacto con los profesionales que están trabajando, les concienciara para un trabajo colaborativo y se realizara a partir del planteamiento de casos prácticos»*.

En contraste con estos resultados, en el otro extremo, resaltamos el hecho de que el 90,2% (f=120) están *muy en desacuerdo* con la afirmación de que *«no debería existir la*

especialidad de Educación Especial», aunque sí seis de los profesores de apoyo manifiestan estar de acuerdo con ésta opción.

ENFOQUE GLOBAL	MUY EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		DE ACUERDO		TOTALMENTE DE ACUERDO	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
Ponerlos en contacto con profesionales que estén trabajando.	1	0,7	6	4,5	25	18,7	102	76,1
Manejar bibliografía sobre los distintos temas.	1	0,8	18	14,2	59	46,5	49	38,6
Trasmitirles entusiasmo ante el futuro trabajo.	3	2,3	12	9,0	41	30,8	77	56,2
Concienciarles para un trabajo colaborativo con la familia y los profesores/as.	1	0,7	10	7,4	31	23,0	93	68,9
Plantearles casos prácticos, sobre como darles respuestas.	-	-	10	7,4	42	31,1	83	61,5
Conseguir que los alumnos/as tengan un posicionamiento personal hacia la educación y no solamente en el tema de E.E.	3	2,3	15	11,5	48	36,6	65	49,6
Priorizar las prácticas sobre la teoría.	5	3,7	26	19,3	42	31,1	62	45,9
Sensibilizarlos hacia el trabajo y sus posibles dificultades.	4	2,9	13	9,6	56	41,2	63	46,3
Ponerlos en contacto con movimientos de renovación.	5	3,8	18	13,5	50	37,6	60	45,1
Plantearse como una licenciatura de 5 años en Educación Especial.	31	23,7	43	32,8	29	22,1	28	21,4
Plantear la formación del Apoyo según las distintas etapas (Primaria, Secundaria).	16	12,4	25	19,4	40	31,0	48	37,2
Plantear la formación en Educación Especial como especialización, después de una Educación General.	18	13,5	30	22,6	50	37,6	35	26,3
Aprendizaje a través de simulaciones o enseñanza grabadas en videos.	21	15,9	48	36,4	45	34,1	18	13,6
Plantear la formación del apoyo especializándose en distintas áreas: Psicomotricidad,	14	10,6	40	30,3	32	24,2	46	34,8

TABLA 1: Frecuencias y porcentajes sobre el enfoque global de la formación inicial.

Sintetizando estos resultados y agrupando los acuerdos y totalmente de acuerdo, observamos que los profesores de apoyo que están trabajando en centros de educación primaria, en la provincia de Huelva, opinan desde su realidad profesional y su experiencia, que la formación del futuro profesor de apoyo debería:

- Ponerlos en contacto con profesores que estuviesen trabajando (f=127; 94,8%).
- Plantearles casos prácticos sobre cómo resolverlos (f=125; 92,6%).
- Concienciarlos para un trabajo colaborativo con la familia y los profesores (f=124; 91,9 %).
- Sensibilizarlos hacia el trabajo y sus dificultades (f=119; 87,5%).
- Transmite entusiasmo ante el trabajo (f=118; 87,0 %).

Por el contrario, mayoritariamente, no están de acuerdo con los planteamientos que indican que no debería existir la especialidad de Educación Especial (f=127; 95,3%).

Resaltamos también en este sentido, dos afirmaciones referidas a la formación inicial de los profesionales de apoyo con las que un número considerable no están de acuerdo: existe un grupo de profesores que no cree en el planteamiento de una formación como licenciatura de cinco años (f=74; 56,5%), ni está de acuerdo con una formación que insista en la importancia de la investigación y el aprendizaje autónomo (f=67; 52,4%).

Sobre estos dos resultados, nos gustaría dejar patente, respetando los porcentajes obtenidos, que de alguna manera reflejan conflictos y posturas contrapuestas respecto a la duración de los estudios, la orientación que se le debe dar a éstos, los contenidos... debates actuales no sólo en la práctica sino en los centros y responsables de la formación. Esta diversidad se aprecia si comparamos los anteriores resultados de los profesores que no estaban de acuerdo con los que sí lo están respecto a estas cuestiones. Mientras un 56,5% no está de acuerdo, un 43,5% por el contrario opina que la formación en Educación Especial debería plantearse como una licenciatura. En el otro subítem, si un 52,4% afirma estar de acuerdo, un 47,7% considera que lo más importante en la formación inicial es «enseñarles a investigar y aprender por su cuenta».

3.2.2. *Conocimientos generales a desarrollar en la formación inicial*

Continuando con esta dimensión, la siguiente cuestión pretende recoger información sobre los *conocimientos generales* que consideran más importantes en la formación de los futuros maestros de apoyo y que, por tanto, deberían constituir una parte importante en la formación inicial de los profesionales que van a encargarse principalmente de apoyar la integración en los centros.

En general, como comprobamos en la Tabla 2, los profesionales que han contestado el cuestionario, consideran importante o muy importante la mayoría de las opciones ofrecidas como en el anterior ítems, de ahí los porcentajes tan altos que se pueden observar.

CONOCIMIENTOS GENERALES	IMPORTANCIA MUY BAJA		IMPORTANCIA BAJA		IMPORTANCIA ALTA		IMPORTANCIA MUY ALTA	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
Bases de la integración: Principios, finalidad.	-	-	20	15,2	53	40,2	59	44,7
Estrategias de colaboración con profesores/as.	1	0,7	9	6,7	45	33,6	79	59,0
Elaboración de Programas de Desarrollo Individual.	8	6,1	17	12,9	32	24,2	75	56,8
Estrategias de colaboración con los padres/madres.	-	-	9	6,8	50	37,6	74	55,6
Valoración e identificación de necesidades.	1	0,7	7	5,2	40	29,6	87	64,4
Conocimientos generales sobre los distintos déficits.	-	-	12	9,0	55	41,0	67	50,0
Organización general del centro.	6	4,5	38	28,6	62	46,6	27	20,3
Estrategias de atención individual como desarrollo de programas concretos.	-	-	6	4,4	42	31,6	85	63,9
Conocimiento de técnicas y estrategias de trabajo que se adapten a las diferencias de los alumnos del grupo clase: Enseñanza cooperativa, agrupamientos, etc.	1	0,8	11	8,3	51	38,3	70	52,6
Legislación vigente en nuestra Comunidad Autónoma.	11	8,1	40	29,6	64	47,4	20	14,8
Desarrollo de la integración en otros lugares.	9	6,9	48	36,9	59	45,4	14	10,8
Estrategias de orientación a profesores/as tutores/as en lo que se refiere al tratamiento educativo de los alumnos con n.e.e.	1	0,7	4	3,0	40	29,9	89	66,4
Conocimiento sobre la elaboración y desarrollo de las Adaptaciones Curriculares.	1	0,7	1	0,7	22	16,3	111	82,2
Realización de informes referidos a alumnos/as individuales.	1	0,7	9	6,7	49	36,6	75	56,0
Estrategias y línea de coordinación con la comunidad y sus servicios.	3	2,3	32	24,8	66	51,2	28	21,7
Organización del aula de apoyo a la integración.	1	0,7	6	4,5	42	31,3	85	63,4
Interpretación de informes de profesionales como: E.O.E., logopeda, etc.	-	-	17	12,8	53	39,8	63	47,4
Conocimiento de estrategias								

TABLA 2: Frecuencias y porcentajes sobre conocimientos generales que debería recoger la formación inicial.

Como señalábamos y podemos apreciar, los porcentajes son muy altos, en general están de acuerdo con las opciones ofrecidas, por lo que para mayor claridad los conocimientos generales que consideran que deberían recogerse en la formación inicial de los maestros de apoyo, y aquellos que los profesores encuestados no creen que son tan importantes, agrupamos, como en la anterior ocasión, los ítems que han considerados como *muy importantes* e *importantes* y aquellos que han considerado *poco importantes* y *muy poco importantes*.

En el primer caso, como se aprecia en la anterior tabla los profesores consideran *importantes* en general a la mayoría de los ítems sobre conocimientos generales propuestos, aunque con una frecuencia como se comprueba, que incide especialmente en los subítems relacionados con las adaptaciones curriculares, el conocimiento de nuevas tecnologías, etc.

Reduciendo un poco más estos valores con objeto de resaltar aquellos conocimientos generales más destacados, mostramos aquellos que un mayor porcentaje de profesores han indicado que piensan que son *muy importantes* en la formación inicial del futuro profesor de apoyo.

Conocimiento sobre la elaboración y desarrollo de las Adaptaciones Curriculares.	82,2%
Nuevas tecnologías en el trabajo con alumnos/as con n.e.e.....	67,2%
Estrategias de orientación a profesores/as tutores/as en lo que se refiere al tratamiento educativo de los alumnos con n.e.e.....	66,4%
Valoración e identificación de necesidades	64,4%
Organización del aula de apoyo a la integración	63,4%
Estrategias de atención individual como desarrollo de programas concretos.....	63,9%
Estrategias de colaboración con profesores/as	59,0%
Conocimiento de estrategias de individualización en la enseñanza-aprendizaje	58,8%
Elaboración de Programas de Desarrollo Individual.....	56,8%
Realización de informes referidos a alumnos/as individuales	56,0%
Estrategias de colaboración con los padres/madres	55,6%
Selección y diseño de materiales.....	54,5%

En otro extremo agrupamos las opciones de *muy poco importante* con la de *poco importantes* para mayor claridad en las conclusiones de nuestro estudio y ordenamos según las frecuencias obtenidas de mayor a menor, obtenemos que estos profesionales en Huelva, en frecuencias y porcentajes bajos, consideran poco importante, o de alguna forma menos importante.

«Desarrollo de la integración en otros lugares» (f=57; 43,8%) pero le sigue «Legislación vigente en nuestra Comunidad Autónoma» con 51 profesores que dan una importancia muy baja o baja a la legislación vigente en nuestra comunidad (f=51; 37,7%), y al «conocimiento de la organización del centro» (f=44; 31,1%).

Algunos resultados nos llaman la atención por lo que conlleva en las repercusiones en su trabajo en los centros y nos estamos refiriendo especialmente al hecho de que 51 profesores considere que el conocimiento de la actual legislación no sea especialmente relevante o importante el desarrollo de su trabajo, por lo que consideran que no debería contemplarse

especialmente en la formación de los maestros. La interpretación de esto nos remite necesariamente a interrogantes como ¿continúan sus funciones en el centro aunque la legislación se modifique?, ¿realizan las funciones que la administración educativa indica?, ¿conoce y respeta el centro las funciones que se especifican desde la legislación actual?

3.2.3. Técnicas específicas

En la dimensión de formación que estamos analizando, concluimos con la información y las opiniones de los profesores que han remitido el cuestionario respecto a las *técnicas específicas* que la formación inicial de los futuros profesores de apoyo debería contemplar.

Para recabar esta información se les ofreció una serie de técnicas o conocimientos específicos para que indicasen la importancia o poca importancia que les concedían. Los resultados pueden observarse en la Tabla 3.

TÉCNICAS ESPECÍFICAS	IMPORTANCIA MUY BAJA		IMPORTANCIA BAJA		IMPORTANCIA ALTA		IMPORTANCIA MUY ALTA	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
Técnicas de modificación de conducta.	3	2,3	12	9,0	46	34,6	72	54,1
Lectoescritura: Aplicación, métodos...etc.	1	0,7	2	1,5	27	19,9	106	77,9
Técnicas de trabajo cooperativo.	1	0,7	21	15,9	58	43,9	52	39,4
Programas de autonomía personal y social en alumnos con n.e.e.	1	0,8	3	2,3	36	27,1	93	69,9
Iniciación en la Lógica Matemática.	2	1,5	11	8,1	52	38,2	71	52,2
Técnicas de trabajo, motivación, de animación.			5	3,7	40	29,6	90	66,7
Técnicas de evaluación de los alumnos.	2	1,5	18	13,3	58	43,0	57	42,2
Habilidades Sociales.	1	0,7	7	5,2	53	39,6	73	54,5
Logopedia.	1	0,7	11	8,1	51	37,8	72	53,3
Áreas Madurativas: Memoria, atención percepción. Etc.			1	0,7	29	21,3	106	77,9
Psicomotricidad.	1	0,7	5	3,7	40	29,4	90	66,2

Psicomotricidad.	1	0,7	5	3,7	40	29,4	90	66,2
Programas de enriquecimiento cognitivo.	1	0,8	9	6,8	52	39,1	71	53,4
Técnicas específicas: Braille, Sistemas alternativos de lenguaje, etc.	3	2,2	20	14,8	43	31,9	69	51,1
Otros (especificar):							2	1,5

TABLA 3: Frecuencias y porcentajes sobre la importancia de contenidos concretos en la formación inicial.

Sobre las técnicas específicas o aspectos concretos en los que se deberían formar los futuros profesores de apoyo el 77,9% (f=106) indican que tienen una *importancia muy alta* que se les forme en técnicas de: «*Lectoescritura, aplicación, metodología*», así como en «*factores madurativos*» (77,9%; f=106) continuando con «*programas de autonomía personal y social*» (69,9%; f=93).

En el otro sentido, sumando como en las anteriores ocasiones las indicaciones con una *importancia baja o muy baja* respecto a los ítems, estos profesionales consideran aprendizajes menos relevantes en la formación inicial veintitrés profesores (17%) consideran que tienen una importancia baja o muy baja las técnicas específicas como el Braille, los sistemas alternativos de lenguajes... en la formación inicial de los futuros profesores de apoyo. Por otra parte, 22 profesores (16,7%) no considera importante o con importancia baja que tengan formación en técnicas de trabajo cooperativos, así como 20 (14,8%) la formación en «*técnicas de evaluación de los alumnos*».

4. CONCLUSIONES

La respuesta a la diversidad en los centros y la atención a las necesidades educativas de los alumnos, es un hecho que en la actualidad empieza a ser no sólo un planteamiento teórico y deseable, sino que se considera en éstos momentos como una de sus principales necesidades y uno de sus más cuestionados problemas, y que previsiblemente se va a ir agravando. No podemos olvidar que cada vez en mayor medida llegan a nuestros centros alumnos con necesidades de todo tipo, madurativas, sensoriales, pero también sociales, que vienen de otros países, que llegan a los centros temporalmente y el centro, los profesores, tienen la obligación de darles una respuesta.

Esta respuesta no es, ni puede ser, responsabilidad exclusiva del profesor de apoyo, sino de todo el centro, de todos los profesores; y es aquí donde nos planteamos el primer interrogante: ¿están formados los profesores para asumir esta diversidad?, y por otra parte ¿se están

preparando a los futuros profesores que van a trabajar en los centros de educación primaria y secundaria para estas diferencias?

Creando y defendiendo la necesidad de una formación adecuada para todos, tampoco podemos dejar de insistir en que también las funciones y la formación de este profesional, objeto de nuestro estudio, el profesor de apoyo a la integración, debe empezar a plantearse y reflexionarse.

Nuevos roles y modelos necesariamente nos hacen pensar en una nueva formación, no caben viejos planteamientos formativos si pretendemos que su papel y funciones en el centro sean diferentes. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio no parecen reflejar esta necesidad. Como se ha indicado reiteradamente, en el cuestionario se les ofrecieron diferentes ítems y subítems correspondientes a enfoques, conocimientos y técnicas específicas que según su valoración serían más o menos importante y que deberían contemplarse en la formación inicial del profesor de apoyo.

En general, apreciamos que ellos manifiestan lógicamente una valoración sobre la formación que está acorde con su papel y funciones en los centros. Una formación que los capacite y forme para recuperar a los alumnos, una preparación que se refiera a la práctica especialmente, con contenidos y técnicas referidas al aprendizaje de las áreas instrumentales (lectoescritura, lógica matemática...), de actuación con los alumnos con la amplitud que este término presupone en cuanto: valoración de sus necesidades, saber elaborarles programas individuales o adaptados, saber diseñar y aplicar materiales concretos en su recuperación, que se base en la práctica, en el estudio de casos y donde aspectos más globales como la legislación, la organización, las bases de la integración... no sean considerados tan importantes.

Estos conocimientos considerados en menor medida por estos profesores, especialmente el referido al conocimiento del centro escolar, de su organización, nos hace plantearnos cómo en unos momentos como los que vivimos actualmente en el campo educativo, en el que con tanta insistencia se pone de manifiesto la necesidad de una cultura colaborativa en los centros, en los que tanto se enfatiza acerca de las ventajas que puede proporcionar la participación entre los diversos sectores de la comunidad educativa (Martín Bris, 1996; Davis, 1995); y donde diversas investigaciones relacionan directamente a la dirección escolar con la consecución de la eficacia en la escuela (Coronel, 1992; Muñoz Repiso, 1995), no deja de ser sorprendente que los profesores de apoyo no consideren muy importantes aspectos como el conocimiento de la legislación, o los relacionados con la organización escolar, como factores de mejora para su función.

Prescindir de la importancia de los citados aspectos, supone olvidar que el proceso educativo se alberga en un contexto organizativo, aunque no sea el único que educa, que es la escuela, y que es ésta por excelencia *«la unidad de cambio»* (Santos Guerra, 1991; Escudero, 1992; Gairín, 1992; Borrell, 1992...).

Ante esta concepción resulta difícil de comprender cómo puede optimizarse la formación de un profesional de la enseñanza si desconoce los elementos de ese contexto donde se

desarrolla, si ignora las interrelaciones que se producen en él, y por tanto no comprende ni interpreta sus potencialidades. Creemos que sólo puede dársele sentido a lo que realiza en el centro escolar, incluso su propia tarea.

Cuando el propio concepto de Educación Especial, de integración... se está revisando y replanteando, quizás es momento de que se empiecen también a revisar y cuestionar qué modelos se están ofreciendo y a veces defendiendo desde la propia formación inicial de estos profesionales y por otro lado, insistir en la necesidad de una formación permanente, un desarrollo profesional de estos profesores de apoyo que trabajan en los centros para modificar modelos y prácticas terapéuticas y expertas avanzando hacia otras más reflexivas, orientadoras y colaborativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRELL, N. (1992). Formación de Directores para el cambio institucional. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp.119-139). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. (1986). *Métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORONEL J.M. (1992). *La facilitación del cambio en los centros escolares: un estudio de caso sobre el papel del director en los procesos de gestión y mejora escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- DAVIS, I. (1995). *Teoría y Práctica de la Dirección de centros*. Navarra: Eunsa.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- GAIRÍN, J. (1992). La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa. En VARIOS, *El Director factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes* (pp. 237-262). Bilbao, Universidad de Deusto.
- MARTÍN BRIS, M. (1996). Realidad y perspectivas de la participación en los centros escolares. En J. GAIRÍN, y S. ANTÚNEZ, S. (Coord.): *Organización Escolar. Nuevas Aportaciones*. Barcelona: PPU.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1995). *Calidad de educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: CA Sage.
- PATTON, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar. *Educación y Sociedad*, 7, 117-138.

**UN PROYECTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
A FAVOR DEL DERECHO A UNA EDUCACIÓN NORMALIZADORA
PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES ENTRE
EL CENTRO LATINOAMERICANO DE LLEIDA Y
EL PATRONATO DE REHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
PERUANO – FILIAL CAJAMARCA**

JORDI LLUÍS COIDURAS RODRÍGUEZ

RESUMEN

Se da a conocer el desarrollo de un proyecto de cooperación del Centro Latinoamericano y el Ayuntamiento de la ciudad de Lleida con el Patronato de Rehabilitación y Educación Especial, la Universidad y el Departamento de Educación de la región de Cajamarca del Perú para la formación de los docentes en la atención a todo el alumnado, en la sensibilización sobre la búsqueda de respuestas educativas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito escolar más ordinario o común posible.

La implicación de las distintas instituciones asegura la toma de decisiones para garantizar la formación continua, el diseño y la provisión de recursos y el estudio y creación de servicios para apoyar prácticas de innovación educativa.

ABSTRACT

This article outlines the development of a project for the training of teachers in Special Education. It is the result of co-operation between the Latin American Centre and the Lleida Regional Council with the Rehabilitation and Special Education Board, the University and Department of Special Education in Cajamarca del Perú. The main objective of the project is the ongoing professional development of teachers at all levels, with regard to all pupils. Specifically, it aims to raise awareness of the search for appropriate educational responses for those pupils with special educational needs in mainstream schools.

The involvement of the different Cajamarca institutions ensures that decisions are taken which can guarantee continuous training for staff, the design and provision of resources and the development of services to support innovative practice.

PALABRAS CLAVE

Educación especial, necesidades educativas especiales, cooperación

KEY WORDS

Special Education, special educational needs, co-operation.

En nuestro país, la provisión de educación a toda la población ha mejorado ostensiblemente en el último cuarto de siglo XX. En la actualidad nos encontramos en pleno debate sobre el funcionamiento de la *Reforma* (LOGSE, 1990) y algunas propuestas plantean desandar parte del camino recorrido, con el retorno a una educación menos comprensiva a partir de la instauración de diferentes itinerarios en la educación secundaria obligatoria. Parafraseando a Ignasi Vila (1998:118) se iría imponiendo lentamente la creencia de «[...] que la educación comprensiva e integradora es un viejo sueño progresista que no puede hacerse realidad», utilizando argumentos similares a los que se utilizaron en Estados Unidos para dismantelar la reforma de los años sesenta; aún tan cerca de la Conferencia de Salamanca, en la que se reunieron más de 300 representantes de 25 organizaciones internacionales y de 92 gobiernos, en el fórum de una conferencia mundial para impulsar la escolarización de toda la población de manera independiente a las diferencias particulares.

En oposición a los discursos basados exclusivamente en la economía —»su majestad la economía» de Willis (1993), el *pensamiento único* de Estefanía (1997)— surge en países con muchas necesidades el interés por acercar la educación a toda la población. En Perú, donde se sitúa esta experiencia, se dan elevados porcentajes de absentismo y deserción escolar en todos los niveles educativos. A pesar de la obligatoriedad de la enseñanza desde los 5 a los 12 años no existen garantías que aseguren la cobertura y atención escolar en estas franjas de edad. Los derechos de la infancia están supeditados a las posibilidades económicas familiares. El trabajo forma parte de los hábitos vitales desde muy temprana edad para contribuir, con unos exiguos beneficios, a la satisfacción parcial de las necesidades más básicas y a la supervivencia conjunta con los seres más cercanos.

Por los medios de comunicación conocemos las importantes dificultades que en este país se han presentado en todos los ámbitos en los últimos años, desde el económico hasta el político, con importantes consecuencias en lo social y en lo cultural. La educación no ha podido abstraerse de esta situación, a pesar del interés de los docentes por la práctica diaria y la formación continua, produciéndose el estancamiento en las iniciativas profesionales para incorporarse a prácticas innovadoras por la falta de recursos para poderlas implementar de forma sostenible. El prestigio de la profesión docente no es especialmente elevado, y la remuneración mensual asciende, solamente, a 200 dólares. El ejercicio de la docencia debe ser combinado con otras actividades económicas, que a menudo prevalecen sobre la primera.

Durante el curso 1998/1999 el Centro Latinoamericano de Lleida contactó con el Patronato de Rehabilitación y Educación Especial Peruano (PREEP) con la intención de elaborar un proyecto de cooperación en el ámbito de la educación inclusiva. Ambas instituciones

acordaron diseñar encuentros de docentes de distintos niveles educativos de un departamento del Perú con la intención de debatir sobre la atención a la diversidad, y ampliar la atención a aquellos niños que con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje permanecían apartados de la educación formal; o aunque escolarizados, en condiciones de marginación con una intervención muy desajustada a sus necesidades.

Para la elección del lugar se consideraron las dificultades en la formación continua y profesional —las posibilidades decrecen cuando aumenta la distancia a Lima y a las ciudades costeras, mejor comunicadas—; la presencia de instituciones y profesionales con interés en el tema; y la posibilidad de llevar a cabo el diseño y organización de los encuentros de manera conjunta. Con la mediación (PREEP) se estableció comunicación con su filial en el Departamento de Cajamarca, por las necesidades que se presentaban en el ámbito de la educación especial y por el interés de un grupo de docentes de la Universidad y de UNICEF, a partir de su consultoría para temas de educación en la Dirección Regional de Educación de Cajamarca.

Cajamarca, con una población de 1.297.835 habitantes, es el 5º departamento más pobre del país, ocupando el nivel más bajo en lo que se refiere a educación en el Perú, según el Censo de Población y Vivienda (INEI - Perú, 1993). Situado en la cordillera de los Andes, al norte, y con su capital, también Cajamarca, sobre una ladera a 2900 metros sobre el nivel del mar.

La capital es un importante centro minero explotado por multinacionales extranjeras que reinvierten de manera escasa en la zona. La mayor parte de la población habita en el medio rural, con elevadas tasas de analfabetismo (sobre todo femenino). El absentismo, la deserción y el abandono del sistema educativo son significativamente altos.

Existen 16 Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) donde se forman los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria; y una única Universidad, la Universidad Nacional de Cajamarca (UNC) que cuenta con Facultad de Educación, de la que egresan los licenciados en educación. En ninguna de estas instituciones se incluyen en sus planes de estudio aspectos referidos a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (nee), ni en escuelas especiales ni en ambientes educativos normalizadores (educación inclusiva)

A través del correo electrónico establecimos contacto y comunicación crecientes con la consultora de UNICEF para la educación en el Departamento de Cajamarca, y desde ese momento se inició el desarrollo del diseño del proyecto, condicionado por los requisitos y condiciones que supusieron su financiación.

El ayuntamiento de Lleida, «La Paeria», dedicó durante el año 2000 el 1.32% de su presupuesto a proyectos de desarrollo y cooperación. Se participó en el concurso convocado anualmente por esta institución, para la consecución de recursos que habrían de posibilitar la financiación del proyecto. El ayuntamiento concedió el 67.96%, haciéndose cargo del 32.03% restante la Contraparte local (PREEP, Departamento de Educación del Departamento de Cajamarca, UNC y UNICEF).

Las diferentes fases del proyecto se llevaron a cabo desde la toma de decisiones de manera conjunta a partir de la negociación y la colaboración de los distintos grupos intervinientes, considerando el consenso en el diagnóstico de necesidades, los recursos y la disposición personal de los participantes. El modelo metodológico en el que nos basamos es el de la investigación - acción como forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo (Carr y Kemmis, 1986: 162).

Aunque reconocemos el valor de experiencias anteriores, a menudo su referencia no está documentada y accedemos a ellas de manera indirecta a partir de informes generales (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1999; Ajuntament de Lleida, 1999a, 1999b). Los documentos de la UNESCO (1998 y 2000) favorecieron una aproximación y conocimiento más pormenorizado de las necesidades generales que se plantean entorno a la educación en el país donde se desarrolló el proyecto.

En el informe del Ministerio de Asuntos Exteriores (1999) observamos que la Cooperación española se ha centrado en la lucha contra la pobreza sobre todo a través de proyectos en el ámbito rural y una ausencia, importante, de proyectos de educación comprensiva y atención al alumnado con nee. Entre las observaciones y recomendaciones del informe (p. 44-46) destacamos entre todas, sin menospreciar ninguna, una que hacemos nuestra:

«7. Incentivar en la medida de lo posible, la participación de los beneficiarios, a través de sus organizaciones y representantes, en todas las fases del ciclo de los proyectos que son responsabilidad de la OTC, específicamente en la identificación, lo que facilitaría la apropiación posterior de las actividades de su parte.»

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL DEPARTAMENTO DE CAJAMARCA: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

La Educación Especial se encuentra muy poco desarrollada, con la mayor parte de la población con nee en situación de desatención. Sabemos que solamente el 0.27% de ésta población recibe en Perú atención educativa, por lo que nos atrevemos a deducir que en Cajamarca, departamento muy pobre, la situación no es mejor. Se confirman las cifras de la UNESCO a las que nos refiere Ainscow (1995, p.14) según las cuales treinta y cuatro países sobre cincuenta y ocho a los que se realizó la encuesta, tenían menos del 1% de la población con nee matriculados en programas de educación especial. Hegarty llama nuestra atención sobre este hecho al referirse a una situación demasiado común: «La fría realidad que revelan nuestras cifras es que la gran mayoría de niños y jóvenes que padecen discapacidades no reciben una educación adecuada, si es que reciben alguna. En muchos países, menos de un niño de cada cien recibe la educación especial que necesita.» (Hegarty, 1990:4)

Se da una gran desinformación entre los profesionales sobre las posibilidades educativas de los individuos que presentan déficits, o dificultades de aprendizaje, o alguna modalidad de necesidad educativa tanto temporal como permanente. No hay presencia en los Planes de Estudio de formación inicial de los futuros docentes de aspectos evolutivos y educativos de las diferentes tipologías de deficiencia, y las implicaciones en la intervención pedagógica que se derivarían de ellas. Tampoco sobre las bases de la educación comprensiva como aquella que contempla, admite y da respuesta a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado a lo largo de su escolarización: «[...] las personas con nee han de tener acceso a las escuelas ordinarias, que tendrán que integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades en la línea que la UNESCO orientó»; y también: «[...] las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz, para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación de todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo.» (UNESCO, 1994:10).

En Cajamarca existen algunos centros de Educación Especial que resultan insuficientes para las necesidades que se dan si partimos de una realidad de falta de oportunidades para estos alumnos en los centros ordinarios.

El de la capital del departamento —uno para toda la ciudad y poblaciones cercanas, con una población de 120.000 habitantes— presta sus servicios a 305 niños@s y a sus familias. Con una experiencia de 23 años recibe a una población muy diversa, agrupándola y atendiéndola en función de su deficiencia. Los alumnos en un mismo edificio se distribuyen en los diferentes espacios según el tipo de «excepcionalidad» que presentan. Así se distinguen las aulas para alumnos con dificultades en audición y lenguaje, ceguera y baja visión, impedimentos físicos, retardo mental, multiimpedidos y la destinada a aquellos que presentarían desajustes de conducta social, tal como ellos lo explican en su revista *Caminos*. Se parte de una categorización que utiliza como criterio el déficit, situándolo por encima de otros criterios de diversidad más generales, en busca de una pretendida homogeneidad que habría de favorecer la intervención especializada. También se ubica un servicio de atención temprana al bebé y a la familia cuando se detecta alguna deficiencia de manera precoz. Con sus programas, técnicos y especialistas la institución forma parte de un subsistema del sistema educativo general, con escasos puntos de encuentro en lo curricular, en la didáctica y en la formación continua de sus profesionales con los de la escuela ordinaria.

Actualmente algunos maestros del centro suministran apoyo, en algunos casos, a la escuela común/ordinaria cuando en ella se atiende a alumnos con nee, habiéndose priorizado estas experiencias integradoras con alumnos con déficits sensoriales, con retardo mental leve y con deficiencia motórica. Estas prácticas suponen la constitución de esta institución de educación especial como foco de innovación por el trabajo conjunto de coordinación y planificación que impulsan para atender a algunos alumnos con nee en ámbitos educativos más comunes.

En la otra ciudad del departamento en el que realizamos el otro encuentro con profesores de Institutos Superiores Pedagógicos y con maestros, Celendín, existe otro centro de educación especial. Atiende a, solamente, 15 niños; cifra que nos parece poco acorde y del todo insuficiente para los 100.000 habitantes que residen en esta ciudad. La mayor parte de las personas que se podrían atender en esta escuela permanecen en sus domicilios con una participación mínima o inexistente en la vida social. Las creencias sociales que subyacen se basan en la inoperatividad de la educación en estos casos. No existe una opinión pública general favorable hacia los derechos y posibilidades de educación de las personas con minusvalía. Agustín Hoyos, director del ISP de Celendín «Aristides Merino Merino», nos expresó la necesidad de llevar a cabo campañas informativas generales para sensibilizar sobre las posibilidades educativas de las personas que presentan algún tipo de disminución, para la mejora de su calidad de vida y la de sus familias.

Conocemos la importancia que ha supuesto en las sociedades más avanzadas la movilización de las familias en la demanda de atención educativa para sus hijos con algún tipo de deficiencia o dificultad de aprendizaje. A menudo, y conjuntamente con los profesionales de la educación, han impulsado experiencias que más tarde ha asumido la administración y el legislativo con su regulación legal posterior definiendo una educación más comprensiva basada en el derecho de todos a recibirla.

Todas estas condiciones contribuyen a la desatención y a la profundización en el déficit o en las dificultades de aprendizaje, adquiriendo estas personas formas más severas y menos funcionales de relación con su entorno.

UN PROYECTO CONJUNTO: ESTABLECIMIENTO DEL PLAN DE ACCIÓN

La escasa o nula presencia de contenidos sobre nee en los estudios de Magisterio y la marginación del sistema de las personas con algún tipo de dificultad para su acceso a una formación que no contempla la diversidad dirigieron el desarrollo del trabajo. Los profesores de los ISP y los de la Facultad de Educación de la UNC compartieron la demanda de llevar a cabo en los encuentros que se iban a realizar el intercambio de pareceres sobre el estado de la educación especial en el Departamento y, sobre la educación para todos en contraposición a la educación segregadora. El trabajo tendría que apoyar la reflexión interna de sus centros sobre la revisión y renovación de los planes de estudio que debería realizarse a medio plazo, contemplando la introducción de contenidos referidos a la educación especial y a una educación más comprensiva. Con la intención última de preparar a los futuros profesionales y de ofrecer formación continua a aquellos que ya ejercen para una atención educativa dirigida a toda la población. El informe Warnock ya recomendó que todos los cursos de formación de profesorado —incluidos los de postgrado— tuvieran un componente de educación especial. (Comité de investigación sobre la Educación de niños y jóvenes deficientes, 1978; citado por Aguilar, L.A; 1991).

Se establecieron como objetivos generales del proyecto sensibilizar sobre el derecho a la educación de toda la población, favorecer la adquisición de conceptos básicos y de habilidades para reconocer los signos de una nee, así como el desarrollo de competencias para responder a ellas.

El trabajo se dirigió a los profesores de los ISP (nuestras Escuelas Universitarias de Magisterio) y a los profesores de la Facultad de Educación de la UNC por su efecto multiplicador y su protagonismo en la formación inicial de los futuros docentes. Se aprovechó la ocasión para intervenir con estudiantes de ISP de 4º y 5º curso/año (finalización de los estudios), maestr@s que ejercían en centros de educación especial; maestr@s de escuelas ordinarias que llevaban a cabo prácticas de integración y especialistas administrativos de la educación.

En un principio durante el diseño y programación de las jornadas se pensó, debido a la procedencia de los asistentes desde distintas provincias del departamento, desarrollar el trabajo en 5 sedes. Esto tendría que permitir un trabajo con grupos más reducidos. Las limitaciones del presupuesto hicieron que finalmente los encuentros se desarrollaran en 2 ciudades: Cajamarca y Celendín.

El trabajo con los docentes se estructuró en las siguientes áreas o temáticas: dificultades de aprendizaje, adaptaciones curriculares, perturbaciones de la audición y del lenguaje, aspectos evolutivos y educativos del déficit visual, deficiencia motora, transición al campo laboral y deficiencia mental.

La contraparte peruana asumió los ámbitos de deficiencia/retardo mental, dificultades de aprendizaje, adaptaciones curriculares y transición al campo laboral. Los cooperantes de Lleida las temáticas referidas audición y lenguaje, deficiencia visual y deficiencia motora.

En Cajamarca se llevaban a cabo, en esos momentos, programas de formación a los docentes de distintos niveles sobre *la Nueva Concepción Pedagógica*, que nosotros conocemos por la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. La ocasión fue propicia para que la contraparte peruana —el Patronato de Educación Especial, el Ministerio de Educación Peruano y la Consultoría de UNICEF en la zona— aprovecharan los encuentros profesionales que se iban a realizar para difundir, formar y trabajar sobre los nuevos conceptos. Esto supuso la intervención de profesionales de Perú que juntamente con nosotros desarrollaron su intervención con los distintos grupos a lo largo de los mismos días.

DEFINICIÓN Y ACUERDO DE OBJETIVOS

Las tareas que se programaban habían de conseguir sobre todo la generación del intercambio de ideas, entendiéndose con Bruner que una de las principales tareas de cualquier esfuerzo de reforma «[...] es llevar a los profesores al debate y a la conformación del cambio» (Bruner, J.; 1997, pág.102).

Los principales objetivos que se pretendían conseguir a partir de la reflexión y discusión eran amplios:

Conocer los conceptos y aspectos básicos sobre nee y atención a la diversidad.

Valorar y *vigenciar* el derecho a una educación igualitaria/normalizadora para las personas con nee permanentes. El informe Warnock (1981) consideró que en lo sucesivo ningún niño sería considerado ineducable. Y que la educación había de ser un derecho al que todos habrían de tener acceso.

Considerar la posibilidad de incluir en los currículos de Formación Magisterial aspectos básicos de Educación Especial. Ainscow reflejo la funcionalidad de esta posibilidad: «[...] una inversión en la preparación preprofesional de los maestros con respecto a las estrategias para ajustar la enseñanza a un alumnado diverso podría introducir importantes mejoras en la educación especial impartida en las escuelas» (Ainscow, M., 1995: 21)

Reconocer la Educación Especial como modalidad de atención de los alumnos excepcionales para promover una educación más igualitaria e inclusiva desde el respeto a las diferencias individuales y, como un derecho inherente que les asiste universalmente.

Estudiar la posibilidad de creación de un Centro de Recursos Pedagógicos de Educación Especial con sede en el centro de educación especial de la ciudad de Cajamarca.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La contraparte local organizó la implementación del proyecto en la región ocupándose de la difusión y de la convocatoria a los distintos actos de los profesionales de los ISP, de la UNC y de los Centros Escolares. También de contratar el hospedaje y la manutención de todos los participantes foráneos de las ciudades sede de los encuentros, Cajamarca y Celendín.

El 31 de julio en Cajamarca se realizan las últimas reuniones, ahora ya presenciales, para acabar de determinar el trabajo en función de los asistentes y grupos, los espacios que se iban a utilizar, y los materiales. El 1 de agosto se realiza en esta ciudad el primer encuentro con todos los docentes de los distintos niveles educativos sobre nee e integración escolar. Y desde el 2 del mismo mes, por las mañanas en la UNC, Facultad de Ciencias de la Educación, se desarrolla el trabajo con dos grupos. El primero formado por los profesores de los ISP y los profesores de la Facultad de Educación; y el segundo formado por los alumnos de 4º y 5º curso del instituto superior pedagógico. Ambos grupos trabajaron de manera simultánea en aulas contiguas de la Universidad, de manera que pudimos desarrollar de forma continua actividades con un grupo tras otro alternándonos con ellos. Por las tardes con l@str@s de educación especial y con los maestr@s de centros ordinarios en el centro de educación especial de la ciudad de Cajamarca.

Las sesiones de trabajo de mañana y tarde combinaron la explicación de modelos de intervención en apoyo a experiencias de integración escolar, la exposición de aspectos evolutivos y educativos condicionados por diferentes deficiencias, el planteamiento de conceptos relacionados con la Concepción Constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, y el debate sobre las distintas temáticas tratadas.

Esta experiencia inició un trabajo de capacitación/formación general en el departamento de Cajamarca para todos los docentes de los distintos niveles educativos (desde educación infantil/inicial hasta educación universitaria) sobre nee e integración escolar.

Tanto en Cajamarca como en Celendín la primera actividad recibió el título de «I Fórum y Seminario Taller Internacional de la Educación Inclusiva. Un Nuevo Desafío de la Educación en Cajamarca (en Celendín)». En un Acto de 2 horas y media tomaron la palabra las autoridades y técnicos con capacidad de decisión política, administrativa y pedagógica en el Departamento de Cajamarca, el decano de la Facultad de Educación de la Universidad, la representante-consultora de UNICEF para temas de Educación en la zona y los cooperantes. El objetivo de este primer acto era difundir a la comunidad profesional y a la sociedad cajamarquina el derecho a la educación de toda la población infantil más allá de sus condiciones personales (por distintos motivos sociales, de capacidad, de déficit ...). Una parte de los asistentes participaron en las actividades que se desarrollaron posteriormente en la Universidad y en el Centro de Educación Especial.

En la Universidad y durante los tres días siguientes se trabajó con los profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos y los profesores de la Facultad de Educación planteando la definición y la caracterización general que suponen las distintas deficiencias que se había decidido estudiar en la definición del proyecto. Del concepto nee, como continuum y su relatividad en cuanto podían presentarse de una manera temporal o permanente. En muy poco tiempo se comentaron distintos aspectos evolutivos y educativos que suponían, y las necesidades educativas generales que condicionaban. Se intentó complementar las explicaciones con la visualización de imágenes que mostraban modelos de atención en casos concretos en ámbitos escolares ordinarios. Las exposiciones, sobre todo, debían motivar el diálogo sobre el papel que debían desempeñar los centros de educación magisterial para que los futuros docentes pudieran atender en el futuro a la totalidad de la población infantil y, en consecuencia, pensar qué currículum habría de satisfacer estos requerimientos.

Con los alumnos de 4º y 5º curso de los Institutos Superiores Pedagógicos se desarrollaron actividades de manera simultánea desde las *áreas* descritas con anterioridad, combinando la descripción y exposición de las características e implicaciones educativas ante distintas discapacidades con el debate sobre las dificultades, los requisitos, y las actitudes que demandan una educación más comprensiva a los maestros y a la sociedad. El diseño de actividades de enseñanza - aprendizaje sobre supuestos prácticos y casos concretos nos permitió motivar la discusión sobre los aspectos teóricos y prácticos.

Por las tardes en el Centro de Educación Especial el trabajo se desarrolla con maestros que trabajan con alumn@s que presentan distintas deficiencias y que se suelen concentrar en centros segregados. Conocen a partir del día a día el trabajo individualizado con la población a la que atienden en sus escuelas. Se trataron algunas ideas que desplazan la atención profesional del déficit al entorno, de las tareas basadas en las dificultades específicas a un enfoque de la intervención educativa más contextual desde el potencial de aprendizaje, la mediación que como adultos y maestros podemos realizar con estos alumnos a partir de sus necesidades, situándonos en su Zona de Desarrollo Próximo, para promover el progreso en sus capacidades en la consecución de nuevas cotas de autonomía con aprendizajes funcionales y útiles.

De una manera especial nos interesó cuestionar a este grupo sobre cual debería ser su papel en una escuela más comprensiva. El maestro de Educación Especial como recurso humano que da apoyo a la inclusión, desde una profesionalización diferenciada por su experiencia con poblaciones más heterogéneas que suelen demandar a menudo un alto grado de individualización. Sin duda su rol debería redefinirse, en un desempeño profesional conjunto con los maestros tutores en los centros ordinarios, para ejercer funciones de planificación, implementación de programas e instrucción directa con los alumnos excepcionales en escuelas ordinarias. La colaboración entre los distintos maestros ha de sustituir el aislamiento profesional y la competencia entre ellos. Al fin, para conseguir el nivel de confianza suficiente que facilite la implementación de estas prácticas.

En la ciudad de Cajamarca se realizó un encuentro con unas 40 madres y un padre. La mayor parte de los asistentes eran de procedencia social, económica y cultural baja. Las cuestiones que planteaban se centraban sobre todo en sus experiencias concretas con sus hijos y demostraban su necesidad de información: causa del déficit, pronóstico y posibilidad de curación, responsabilidades de los progenitores sobre la deficiencia - culpabilidad, castigo de Dios, etc. La escuela integradora no despertaba mucho interés ya que valoraban mucho el trabajo que se realizaba en el centro, que vivían como más seguro para sus hijos. Su visión sobre la atención que precisan sus hijos es sobre todo clínica y, se dan pocas expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje. En este *conversatorio* constatamos como los padres necesitan también una atención e información que favorezca un cambio de actitud sobre las posibilidades sociales de sus hijos a partir de la educación. Es necesario que a través de actividades continuas promovidas por la escuela se favorezca una respuesta más acorde a las demandas expresadas por la familia y, también, a las necesidades normativas, aquellas que las familias desconocen, pero cuya respuesta supondrá mejoras en la calidad de vida del/de la niñ@. Los programas de prevención y las campañas informativas dirigidas a toda la población suponen en un sentido amplio una rentabilidad alta.

Durante la semana siguiente se lleva a cabo el mismo programa en el instituto pedagógico de Celendín con docentes de distinta procedencia que se concentran en esta ciudad por la cercanía a sus lugares de trabajo y de su residencia habitual. A diferencia de las jornadas desarrolladas en Cajamarca estos profesionales formaron un único grupo de trabajo.

IMPACTO DEL PROYECTO: VALORACIÓN

Los docentes de Formación Superior Magisterial asistentes se comprometen a trabajar en la inclusión de los currículos de Magisterio de aspectos referidos a las nee.

La UNC - Facultad de Educación tiene en perspectiva crear una segunda especialización cuyo contenido y acreditación final harán referencia a la capacitación profesional para ejercer en el ámbito de la Educación Especial, con una orientación desde perspectivas menos restringidas y más inclusivas.

A partir del trabajo que se desarrolló se creó el Centro de Recursos Pedagógicos para la Educación Especial en la Ciudad de Cajamarca. Ubicado en el centro de educación especial, se define como espacio de encuentro y de trabajo común de los docentes de los distintos niveles educativos. Se parte de un pequeño fondo bibliográfico que motivará el estudio sobre las nee y la respuesta docente ante ellas.

Los docentes del Centro de Educación Especial de la ciudad de Cajamarca y de la ciudad de Celendín consideran el nuevo papel profesional que deberán asumir en su trabajo conjunto en los centros comunes/ordinarios, aprovechando su experiencia en el trabajo con sus alumnos y favoreciendo la incorporación de las técnicas específicas y la atención individualizada para poder responder de una manera más ajustada a las necesidades educativas de todo el alumnado.

Globalmente y en general realizamos una valoración positiva, y para ello tenemos en cuenta las nuevas necesidades que ahora se plantean, y a las que se pretende dar respuesta desde la implicación de las distintas instituciones (Dirección Regional de Educación del Departamento de Cajamarca, los ISP de Formación Magisterial, la UNC - Facultad de Educación, el centro de Educación Especial de Cajamarca, el Patronato de Rehabilitación y Educación Especial Peruano y las autoridades con capacidad de decisión política) que con su trabajo común garantizan la continuidad de la formación continua en sus compromisos conjuntos.

En la primavera de 2000 se redactó la continuidad de este proyecto para cursos posteriores. En la actualidad se está realizando la concreción de las actividades de los dos próximos cursos para desarrollar los programas de capacitación de los docentes en educación especial y nee. La consecución de recursos y el trabajo conjunto con las instituciones de la región son las tareas que ahora se priorizan.

Paralelamente en estos momentos, septiembre de 2001, está en trámite de firma un convenio de cooperación entre las dos universidades - Universidad Nacional de Cajamarca y Universitat de Lleida - que ha de permitir el intercambio de experiencias y el diseño de nuevos itinerarios para la capacitación de los futuros maestros en los ISP de Cajamarca.

La continuidad de la cooperación, en la capacitación profesional, ha de posibilitar una mayor autonomía en la gestión educativa de la realidad y de las necesidades de todo el

alumnado, y de una manera más precisa de aquel que con nee hoy se encuentra en una situación de desatención y marginación, para favorecer la escolarización universal y el acceso a un ámbito educativo más ordinario, menos segregador, y más estimulador de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, L.A (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- AJUNTAMENT DE LLEIDA (1999a). *Memòria del Departament de Serveis Personals 97-98*. Lleida: Ajuntament de Lleida.
- AJUNTAMENT DE LLEIDA (1999b). *Projectes de Cooperació i Educació per al Desenvolupament en col·laboració amb l'Ajuntament de Lleida. Lleida Respon 1995-1998*. Lleida: Ajuntament de Lleida.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARR I KEMMIS (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lexes, Sussex: Falmer Press. (Trad. cast.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.)
- ESTEFANÍA, J. (1997). *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- HEGARTY, S. (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades: Principios y prácticas*. París: UNESCO.
- INEI (1993). *Resultados generales del censo nacional de población y vivienda - Perú*. Lima: INEI.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES. SECRETARIA DE ESTADO PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y PARA IBEROAMÉRICA (1999). *5. Informes de evaluación. Programa de Cooperación Hispano-Peruano*. Madrid: Cyan.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre nee: acceso y calidad*. París: UNESCO/MEC.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/Ed. UNESCO.
- UNESCO (2000). *Informe sobre educación en el mundo. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Santillana/Ed. UNESCO.
- WARNOCK, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Office.
- VILA, I. (1998). «Discurso de Jérôme Bruner en el acto de su investidura como *Doctor Honoris Causa* por la Universitat de Girona (26 de junio de 1997). Introducción al discurso por Ignasi Vila». En: *Infancia y Aprendizaje*, núm. 82. Pp. 118-126.
- WILLIS, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velasco et al. [Comp.] *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

**L@S ALUMN@S
REFLEXIONAN Y ESCRIBEN**

EL SIGNIFICADO OCULTO DEL TÉRMINO «NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES»

ELVIRA JIMÉNEZ SÁNCHEZ

RESUMEN

El término «Necesidades Educativas Especiales» ha sido aceptado por parte de la comunidad educativa sin haber analizado sus implicaciones sociales y políticas.

En este artículo se analizan esas implicaciones y se concluye afirmando que si no se tienen en cuenta dichas implicaciones, la nueva denominación sólo es uno de los muchos intentos que se han dado a lo largo de la historia de la Educación Especial para dar la impresión de que cambia lo sustancial, cuando en realidad lo único que se modifica es lo superficial.

ABSTRACT

The term «Special Educational Needs» has been accepted by the educational community without having analysed its social and political implications.

In this article these implications are analysed and the conclusion is that, if these implications are not taken into account, this new denomination will become no more than one of the many attempts that have been made throughout the history of Special Education to give the impression that the essence is changing, when in fact the only change is superficial.

PALABRAS CLAVE

Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad, sociedad, inclusión.

KEYWORDS

Students with special educational needs, disability, society, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El término «Necesidades Educativas Especiales» apareció en la Ley de Educación inglesa de 1981 como consecuencia de la asunción de la ideología contenida en el informe Warnock

de 1978, y fue luego adoptado por los políticos de nuestro país en el Real Decreto de marzo de 1985. Al mismo tiempo que se asumía esta terminología, se proponía un cambio en la forma de escolarizar a los niños y niñas discapacitados/as: se les iba a integrar no sólo en los colegios ordinarios (algo que ya se había puesto en práctica), sino también en las aulas ordinarias. La nueva terminología, pues, auguraba posibles cambios en la ideología, en el concepto de la discapacidad, en el tratamiento de la misma, en la política educativa y social dirigida a este sector de la sociedad.

En las páginas siguientes pretendo analizar más a fondo lo que este término encierra y demostrar que, pese a las expectativas, la nueva denominación no ha supuesto más que un cambio en la forma, mientras que el fondo ha quedado intacto.

Antes de continuar, debo hacer constar que este artículo es el resultado de un trabajo realizado en el contexto de la asignatura «Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental», bajo la supervisión y orientación del profesor Santiago Molina.

2. EL SIGNIFICADO A PRIORI

Bajo el nombre de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.), se engloba a los alumnos que, según el Ministerio de Educación, presentan *«dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesitan, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo»* (CNREE, 1992, p. 20).

Lo que, de un primer vistazo, podemos sacar en claro leyendo esta definición es que:

- Por una parte, se ha cambiado la denominación de las personas antes llamadas anormales, discapacitados, deficientes, retrasados o minusválidos, por una nueva manera de referirse a ellos que señala más hacia lo «políticamente correcto». Cosa que tranquiliza a la mayoría, a los «bienpensantes», pues los anteriores términos se habían convertido en despectivos.
- Y por otra, se les da a estos alumnos unas ayudas didácticas determinadas, ya sean Adaptaciones Curriculares, ya sean Adaptaciones de Acceso, sin las cuales parece que no podrían llegar a adaptarse con éxito al sistema establecido.

Del análisis de dicha concepción, se puede deducir que debería haber existido un cambio en el tratamiento escolar y educativo de los alumnos con deficiencias. Pero si leemos entre líneas, y analizamos un poco más esas pocas palabras, podemos encontrar en ellas muchos

elementos que nos descubrirán que en el fondo, la política educativa y de justicia social en la escuela, sigue siendo la misma con respecto a las personas con discapacidades.

3. EL SIGNIFICADO OCULTO

Es verdad que hay un cambio de denominación, pero ¿implica éste algo más? Es decir, ¿el cambio de denominación alberga una modificación de las realidades sociales y culturales o es una estrategia para tapar la continuidad de una política social más bien escasa en materia de discapacidad?

En efecto, como dice Molina (2001), en la historia de la Educación Especial ha sido habitual la búsqueda de terminologías nuevas para ocultar los olvidos de la política social o para enmascarar reajustes de presupuesto que suponen una disminución de las partidas destinadas a ciertos ámbitos de la realidad social.

Slee (1998, p. 124) coincide también con esa interpretación, tal y como puede comprobarse en esta cita:

«Hoy se emplean vocabularios diferentes, que apoyan los derechos y la igualdad, para describir los cambios superficiales introducidos en las prácticas tradicionales que, cuando se aplican conservan la impotencia para los alumnos discapacitados, para sus familias y sus defensores»

La inclusión en las escuelas ordinarias de los niños discapacitados es un hecho, pero es simplemente uno de esos cambios superficiales de los que habla Slee. Lo que se pretende en último término con esta inclusión es la «normalización» de unos alumnos considerados como «diferentes»; es decir, convertir lo «anormal» en «normal». Los alumnos incluidos en este grupo lo son por «tener mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo» (CNREE, 1992, p. 20). Entonces, ¿todos los demás alumnos acceden sin dificultades a las enseñanzas del currículo? Si fuera así, el fracaso escolar sólo se debería dar en los alumnos con discapacidad.

Es fácil inferir, por tanto, que el «resto de los alumnos» hace referencia a una población identificada como «media» e idealizada como «normal». Y ¿cómo se determina la normalidad?, ¿quién determina que esa media es el ideal a alcanzar por todos?. Es más, ¿por qué tienen todos los alumnos que estar cortados por el mismo patrón y parecerse a esa media «fantasma» como si todos fueran clones?. Precisamente ahora que todo el mundo habla de la «diversidad», y se reconoce que en la diferencia está la belleza. ¿O es que estamos volviendo a antiguas teorías que reivindicaban ante todo la supremacía del hombre blanco y sin discapacidades?

En realidad la tendencia normalizadora supone mucho más que todo esto: «Las tendencias normalizadoras dominantes en el mundo occidental moderno incluyen la idea de que el

trabajo remunerado es el valor moral principal: gana, compite como independiente, excluyendo el individuo y otórgale el máximo valor» (Fulcher, 1998, p. 195). Y en cuestión de individualización y competencia basada en el rendimiento como mano de obra, las personas discapacitadas (y cualquier otro grupo marginado socialmente) tienen más desventajas que el resto de personas.

El medio para llegar a esta «normalización» es unas ayudas específicas sólo prescritas para los alumnos declarados ACNEE. ¿Por qué se vuelve a diferenciar cuando lo que se dice que se pretende es la integración y la normalización? Riddell nos da una explicación que a mi entender es muy válida:

«[...] existen indicios de que, debido a las presiones económicas, en vez de invertir en la provisión de apoyo al aprendizaje para cualquier niño con alguna dificultad (...), las autoridades sólo parecían estar dispuestas a una financiación preferente para los niños concretos que dispusieran de una Declaración de Necesidad, con lo que se ensanchaba la brecha entre quienes tenían asignados recursos adicionales y quienes carecían de ellos» (1998, p. 113-114).

Estas ayudas, además, presuponen que el problema de los discapacitados está en ellos mismos, en sus condiciones biológicas, porque se pretende que si no se adaptan a lo que hay, necesitan una ayuda para cambiarlos. Esta es la antigua concepción de la discapacidad, que en nuestra sociedad «avanzada» y «progresista», en la que todos y todas tiene cabida, vuelve a estar vigente. Es un planteamiento en el que *«está implícita la creencia de que una característica o un déficit pertenecen al ámbito individual y es probable que tengan causas biológicas más que sociales, de esta manera una vez identificado el problema se pueden hacer las provisiones médicas y educativas adecuadas»* (Riddell, 1998, p. 101).

Sin embargo, Hahn (1986; cit. por Barton, 1998, p. 128) afirma que:

«[...] la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y a las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad.»

En efecto, éste es y ha sido siempre el gran problema de nuestra sociedad. Se pretende que todas las personas se adapten a lo establecido por unos pocos como única opción posible, es decir al modelo neoliberal y capitalista de sociedad. Los grupos sociales que no se adapten están condenados a la marginación y a la exclusión. Y así lo sienten ellos mismos, como se desprende de este texto de la Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación (1976; cit. por Oliver, 1998, p. 41).

«En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con insuficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras

insuficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad. Para entenderlo es necesario comprender la distinción entre la insuficiencia física y la situación social, a la que se llama «discapacidad», de las personas con tal insuficiencia. Así, definimos la insuficiencia como la carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos; y discapacidad es la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es, por consiguiente, una forma particular de opresión social.»

Si esto ocurre en la sociedad en general, también ocurre en las instituciones inmersas en ella, como la escuela. Pero esto no es debido, como se ha dicho muchas veces, a que la escuela reproduzca el orden social, sino a que en la escuela se construye el orden social, es decir, en la escuela se construye y se legitima la desigualdad, la selección, la exclusión (Connell, 1997) y se prepara a la gente del futuro para el sistema productivo tal y como está organizado en la sociedad. Es decir, para la competitividad entre los trabajadores individuales y para la obtención del máximo beneficio (Oliver, 1998) y, por último, se les prepara para el desempleo, la precariedad laboral, la escasa protección social y el conformismo ante esta situación, mediante un currículum que condena al fracaso a muchos estudiantes (Molina, 2001).

A mi modo de ver, la nueva terminología traduce en normalización la exclusión y la desigualdad. Me atrevería a afirmar que el auténtico significado oculto del término «Necesidades Educativas Especiales» es inculcar la resignación ante la falta de oportunidades para competir por sus propios derechos y conformismo ante las situaciones de fracaso, asegurando así la supervivencia de un sistema injusto con la mayoría que compone las minorías, y beneficioso para la minoría que posee la mayoría del poder y del dinero.

Desde mi punto de vista, ése es el juego, se normalizan tanto las injusticias, que al final el oprimido se convierte en su propio opresor; es decir, el oprimido acaba pensando que los argumentos de sus opresores son los únicos válidos y que la manera en que «ellos» dicen que vive, trabaja y piensa esa mayoría «fantasma» es la única válida, por lo que si no alcanza esa manera de vivir, se convertirá en lo que «ellos» llaman un parásito social. Este cambio de papeles lo ilustra muy acertadamente Eduardo Galeano (2000, p. 59) en el siguiente texto:

«En 1997, un automóvil de chapa oficial venía circulando a velocidad normal por una avenida de San Pablo. En el automóvil, nuevo, caro, viajaban tres hombres. En un cruce, los paró un policía. El policía los hizo bajar y durante cerca de una hora los tuvo manos arriba, y de espaldas, mientras les preguntaba una y otra vez dónde habían robado ese automóvil.»

Los tres hombres eran negros. Uno de ellos, Edivaldo Brito, era el Secretario de Justicia del gobierno de San Pablo. Los otros dos eran funcionarios de la Secretaría. Para Brito, esto no tenía nada de nuevo. En menos de un año, le había ocurrido cinco veces.

El policía que los había detenido era, también, negro.»

4. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Soy consciente de que el mundo de la discapacidad, al igual que sucede con la educación en general, es muy complejo y por ello resulta imposible caracterizarlo a través de un simple eslogan (como sucede con la nueva terminología de «Necesidades Educativas Especiales») y mucho menos por medio de un simple cambio en la política educativa. Si no se modifican las estructuras sociales (y, en consecuencia, las políticas sociales), todo se queda en un bonito «limpiado de fachada».

Por toda esa serie de razones, a continuación presento las conclusiones que, en mi opinión, pueden extraerse de la reflexión acerca de las «necesidades educativas especiales», las cuales deben ser interpretadas como algo meramente provisional, y como ideas discutibles.

A mi juicio, el concepto de discapacidad sigue siendo el mismo, se sigue viendo como un problema individual que necesita tratamiento, ya sea médico o educativo, y se exige la integración de los individuos discapacitados en una sociedad que no los comprende. No hay que ser muy sagaces para entender que su integración social es una tarea ardua, pues las personas discapacitadas, como cualquier otra persona, *«luchan individualmente por conseguir integrarse en la sociedad tal como es y, al hacerlo, capacitarse ellas mismas. Es como si quisieran que cambiasen las reglas del juego de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que, si el juego consiste en un individualismo posesivo, en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con insuficiencias estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe cómo cambien las reglas del juego»* (Oliver, 1998, p. 51).

Es la sociedad la que incapacita a las personas con insuficiencias, pues se les excluye de la participación plena en ella. Entonces, *«no son los discapacitados quienes necesitan ser analizados, sino la sociedad capacitada; no se trata de educar a discapacitados y capacitados para la integración, sino de combatir el minusvalidismo institucional; el campo de estudio no deberían ser las relaciones de discapacidad, sino el minusvalidismo»* (Oliver, 1998, p. 53).

Las personas discapacitadas (además de muchos otros grupos marginados) viven dentro de una sociedad cuyos valores políticos, intelectuales, culturales, etc. son valores sobre los que ellos no han opinado, no se les ha tenido en cuenta, sino que se les han impuesto.

El primer paso que hay que dar para comprender mejor la discapacidad y la situación de las personas discapacitadas, es escucharles, dialogar directamente con ellas para ver cómo sienten, cómo viven. Y además, incluirles por derecho en los foros en los que se deciden actuaciones políticas que les afectan.

«Pronto serán cosas del pasado las palmaditas al discapacitado, que es le observe, que se le mire por encima del hombro, que se le sermonee con actitud paternalista. [En nuestra organización] sólo pueden votar los discapacitados porque están hartos de que personas no discapacitadas decidan POR ellos» (Derbyshire Coalition of Disabled People, 1989; cit. por Drake, 1998, p. 173).

Esto es lo que opinan los miembros de la Coalición de Personas Discapacitadas de Derbyshire. Por lo tanto, lo que ellos quieren es que se les tenga en cuenta como personas de derecho que son y no como personas limitadas a las que hay que ayudar.

Hay que dejar de mirar la discapacidad desde el punto de vista de las dificultades que tiene los discapacitados, y empezar a mirarla desde el punto de vista de los derechos de las personas y de las limitaciones del sistema.

En la escuela, como parte de ese sistema, ocurre lo mismo, hay que reconstruirla de acuerdo con un discurso de los derechos de la discapacidad, y para ello es necesaria la participación de las personas discapacitadas en la construcción del currículo y de las decisiones de política educativa.

Así, nos encontraríamos con una sociedad más justa, puesto que la incorporación por derecho de los grupos marginados a los foros en los que se construye el sistema (social, político y educativo), dejaría obsoletas estrategias tan paternalistas y a la vez discriminatorias como son la llamada «inclusión» (antes integración), las Adaptaciones Curriculares o cualquier tipo de ayuda específica para grupos marginados. El sistema estaría adaptado a todo grupo social que es lo natural. ¿O es que sólo forman la sociedad los hombres, blancos, de clase media-alta y sin discapacidad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- C.N.R.E.E. (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: M.E.C.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- DRAKE, R. F. (1998): Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, (pp.161-180). Madrid: Morata.
- FULCHER, G. (1998). Entre la normalización y la utopía. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, (pp. 181-204). Madrid: Morata.
- GALEANO, E. (2000). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo veintiuno.
- MOLINA, S. (2001). Necesidades Educativas Especiales: aproximación conceptual. En F. Salvador (dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, vol. I, (pp. 219-244). Málaga: Aljibe.
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- RIDDELL, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, (pp. 99-123). Madrid: Morata.
- SLEE, R. (1998). Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación «razonable» del lenguaje. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, (pp. 124-138). Madrid: Morata.

APRENDIENDO A HACER ETNOGRAFÍA DURANTE EL PRÁCTICUM

JOSÉ JUAN BARBA MARTÍN

RESUMEN

En el artículo se expone como sé llevo a cabo una Investigación Educativa sobre la Escuela Rural, durante el Prácticum de la especialidad de Educación Física, tratando los temas del Tutor/a de Unitaria y el/la Itinerante de Educación Física.

En él se narra todo el proceso: el trabajo bibliográfico, la razón de que sea una investigación etnográfica, el desarrollo de la investigación de campo y unas conclusiones.

También se recogen los miedos y dudas que están asociadas a esta primera experiencia en el campo de la investigación educativa

ABSTRACT

This article explains how an Educational Investigation was carried out in a Rural School. The focus being the Tutor and the Physical Education Teacher.

In this work the whole process is dealt with: The bibliographic work, the reason why it is an Ethnographic Investigation, the investigation process and the conclusion. Also included in the article, are the fears and doubts asociated with a first experience in Investigation.

PALABRAS CLAVE

Etnografía Educativa, Prácticum, Educación Física y Escuela Rural.

KEY WORDS

Educational Ethnography, Practicum, Physical Education and Rural School.

INTRODUCCIÓN: EL PRÁCTICUM LA PRIMERA OPORTUNIDAD PARA INVESTIGAR

El Prácticum no es una asignatura más de la carrera, es la oportunidad de conocer por propia experiencia lo que es la realidad educativa, como son los alumnos, los profesores, los medios reales de que se disponen en las escuelas... A nivel personal también marca un antes y un después, ya que es la primera vez que los alumnos asumimos el rol de docente, lo que supone una ruptura muy fuerte con casi 20 años siempre de discente. Esto conlleva un cambio de pensamiento al comprobar la dificultad de poner en práctica lo que llevas estudiando durante dos años y medio¹, para asumir un nuevo rol, comprobar que en educación no existen recetas mágicas y lo que es la realidad educativa.

Antes de comenzar mi periodo de prácticas, mi tutor de la Escuela de Magisterio me animó a investigar sobre la realidad de la Escuela Rural, aprovechando mi estancia. A continuación traté de explicar como fue todo el proceso y sus conclusiones.

1.- TRABAJO PREVIO: BUCEO EN LA BIBLIOTECA

1.1 Aprendiendo qué es la Escuela Rural

Aprender qué es la Escuela Rural y cómo se trabaja la Educación Física en ella fue una tarea relativamente sencilla, ya que durante la formación inicial habíamos tenido bastantes referencias. A parte de esto busqué en bibliografía para saber dónde iba y con qué me iba a encontrar y de paso comprobar si coincidía con lo que me habían enseñado. Para comprobar esto leí López y Monjas (1998) y López (1999).

En López (1999) se explica la problemática de la Escuela Rural, partiendo de **conceptos claves** como qué es un Centro Rural Agrupado (CRA) y la figura del *profesor itinerante*. Habla de la diferencia entre la *cabecera del CRA*, que suele ser un centro más parecido a los de las ciudades y las *unitarias*, de los *locales* que no suelen estar muy acondicionados para la realización de las prácticas de Educación Física, y de las largas *sesiones* que se dan en estos centros. Muy interesantes me parecieron las listas con las limitaciones, ventajas y solución a los problemas desde una racionalidad práctica.

También se trataban diferentes propuestas prácticas sobre la Escuela Rural, elaboradas por distintos grupos de trabajo. En estas propuestas se puede ver como cada grupo evoluciona de distintas formas, pero siempre tratando de superar las limitaciones y buscando las ventajas de la Escuela Rural. Entre las **propuestas** que se pueden ver están: Las que usan el espacio y los materiales como elementos motivantes, a través de los *espacios de acción-aventura* (Mendiara 1999). Una propuesta de *Educación Física Alternativa* que surge como una reacción crítica a la Educación Física tradicional (Cortes et AL 1998,1999). La enseñanza de la Educación Física en la Escuela Rural y sus *Criterios de Calidad Educativa* (Grupo de Trabajo Internivelar de

Segovia 1999). Los *encuentros* para favorecer la socialización entre los alumnos, cómo han de ser organizados desde todas las áreas como propone el grupo de trabajo de Benavente.

En López y Monjas (1998) El Grupo del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal presenta una *estructura de sesión* que se basa en tres momentos compuestos por diferentes fases que no son obligatorias, define sus criterios de calidad a través de unos equilibrios que tienen que estar presentes en la práctica educativa.

1.2 Aprendiendo qué es Investigación Educativa

El conocer qué era la Investigación Educativa resultó una experiencia más costosa, ya que durante la formación inicial se vio menos. También influye que estos libros usen términos sociológicos, psicológicos, filosóficos y pedagógicos, lo que te lleva a leer el libro junto con algún diccionario, y todo a la vez.

En Kemmis y McTaggart (1988) vi claro el concepto *investigación-acción*. Es una investigación introspectiva colectiva, emprendida por los participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar sus prácticas sociales y educativas, así como su comprensión de esas prácticas y las situaciones en las que estas tienen lugar. En este concepto se basan los diferentes grupos de trabajo como los vistos anteriormente, aunque para el desarrollo de esta investigación dichos ejemplos no eran muy útiles.

La revisión crítica del trabajo docente supone cambios en tres niveles. *Superficial, medio y profundo*. De unos niveles parecidos habla Sparkes² (1992): *Superficial, curricular y esquemas de pensamiento* sobre Educación. Para mí fueron muy útiles estas dos referencias. Esto se debe a que comprendí que cualquier actividad o palabra que se dice tenía por detrás unas razones teóricas. Así que durante la investigación tuve muy en cuenta la utilización del lenguaje, las actividades y las relaciones sociales.

El siguiente paso fue buscar técnicas de recogida de datos, que se consiguieron en Walker (1989). Estas se clasificaban en tres grandes grupos:

Observación Puede ser de dos tipos. Participante y No participante. Los principales instrumentos de recogida de información: Notas de campo, Cuestionarios de ítems, Sistemas de categorías, Registros de pautas...

Entrevistas puede ser de diversos tipos: Informal, formales, cuestionarios. Las principales técnicas de registro son: Recursos mnemotécnicos y taquigráficos, grabadoras y toma de notas.

Intravistas. El registro más útil es el diario.

1.3 Aprendiendo qué es etnografía

Al comenzar el Prácticum y ver las posibilidades que existían para investigar, creímos que lo mejor era investigar desde dentro. Esa fue la primera vez que escuche la palabra Etnografía.

Según Woods (1987): «Etnografía es la descripción del modo de vida de una raza, incluye aprender sus lenguajes, sus costumbres. Es observar desde dentro a través de una permanencia prolongada en el grupo, esta observación es muy detallada y muy rica en detalles» (página 18). Para Goetz y LeCompte (1988): «Etnografía es la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos» (página 28). Como Etnografía educativa entienden «Aportar datos descriptivos de contextos, actividades y creencias de los participantes como ocurren normalmente» (página 41).

Un problema que me surgía al comenzar a aplicar este tipo de investigación era que los datos que se extrajeran fuesen fiables, para esto hay que respetar las fases de acceso de Woods (1987): *Formal*, se basa en buenas formas. *Aceptación*, se es aceptado con áreas tabú. *Total confianza*, es cuando se extraen datos valiosos para la investigación.

El otro problema que me surgía era el de la credibilidad de la investigación. Esto se producía por diferentes motivos: Era mi primera experiencia en investigación educativa, me cuestionaba mi autoridad para aportar algo cuando era un estudiante de magisterio... La investigación etnográfica en parte solucionó estos problemas ya que el resultado de mi investigación iba a ser único. Según Woods (1987) la validez da lugar a dos tipos de investigación: *Ideográfica*, sólo es válida para contexto en el que se desarrolla la investigación. *Nemotécnica*, es extrapolable a cualquier contexto.

Según Goetz y LeCompte (1988) La credibilidad de la investigación tiene dos componentes: *Fiabilidad*, se conseguiría cuando dos estudios son idénticos, el informe de la investigación tiene que ser muy detallado para hacer a los demás partícipes del proceso. Puede ser interna y externa. *Validez*. Son las conclusiones del trabajo que se pueden aplicar en otras situaciones similares. Puede ser interna y externa.

2.- TRABAJO ETNOGRÁFICO

A partir de ahora expondré lo que fue la investigación según las fases que proponen Goetz y LeCompte (1988), aunque he añadido una sobre las vivencias personales.

2.1 Foco y fin del estudio

El fin que tenía la investigación era continuar la línea de trabajo sobre la Escuela Rural en la que llevan tiempo trabajando personas de la Escuela de Magisterio. Este trabajo ya ha tenido resultados visibles como: Los cursos de verano de los años 1997 «La enseñanza de la

Educación Física en la Escuela Rural», 1998 «La enseñanza de la Educación Física en la Escuela Rural: implicaciones didácticas» y un libro (López 1999). Los objetivos de la investigación fueron:

- Descubrir en qué espacios se lleva a cabo la Educación Física en la Escuela Rural
- Conocer distintos roles del alumno de prácticas en la Escuela Rural.
- Comprobar la validez del marco teórico.
- Comenzar un pequeño ciclo de investigación sobre el tutor de unitaria.

2.2 Modelo de investigación y razones

El estar de prácticas en el Centro durante un periodo largo y con una función específica no me permitía hacer narrados de sesiones, tal y como teníamos previsto. Por el contrario esta situación me ofrecía la ventaja de integrarme en el funcionamiento del Centro, llegando fácilmente al nivel de confianza total (Woods 1987). Esto se notaba cuando los maestros-tutores resolvían mis dudas, me decían el por qué de las cosas...

El modelo por el que nos decantamos fue la Etnografía Educativa, ya que lo más difícil, ser aceptado, estaba conseguido por la condición de alumno en prácticas y los datos que se podían conseguir parecían interesantes.

2.3 Sujetos de estudio y contexto.

La investigación se llevó a cabo en un CRA. El periodo de investigación generalista se llevó a cabo en una escuela unitaria, en donde había una maestro-tutor/a, con un grupo de 14 alumnos, 6 de infantil y 8 de primaria. La investigación de Educación Física se llevó a cabo en tres escuelas: dos unitarias y en la cabecera del CRA.

2.3.1 La escuela³

A.- El Centro donde se realizó la investigación sobre los tutores, para aclararnos la llamaremos escuela A, está compuesta por dos aulas que no se comunican y con entrada desde la calle.

La distribución de las dos aulas es simétrica respecto al tabique que los separa. En la entrada de la calle existe un pequeño recibidor de nueve metros cuadrados, de él sale el aula con unas dimensiones de 6 x 9 metros, con seis ventanas en la misma pared, sin columnas, ni limitaciones arquitectónicas. También hay un pequeño almacén.

El patio no tiene acceso directo desde el centro y hay que salir a la calle para poder entrar. Sus dimensiones son similares a las del edificio, no llegando a 100 metros cuadrados, limitados por un muro de piedra de poco más de un metro. Está completamente descuidado, siendo de tierra nada uniforme y teniendo bastante vegetación y

piedras sobrantes de alguna construcción, lo que constituye un peligro para los alumnos de infantil que intentan trepar por ellas.

B.- La escuela B es un edificio que tiene dos aulas grandes, en una están los alumnos de primaria y en la otra los de infantil, una pequeña, dedicada a desdobles. Las aulas están comunicadas por un pasillo interior.

El patio no tiene acceso directo desde el centro, está mejor cuidado que el del centro A, ya que todo el suelo es de arena de río y hay unos columpios y toboganes. Está limitado por una verja metálica y por los edificios colindantes.

C.- El centro donde está la cabecera del CRA, escuela C, tiene dos plantas, en la superior esta el aula y un despacho, en la inferior una sala de actividad física y motriz. El recinto es amplio y dentro de él está el almacén donde se guardan todos los materiales de Educación Física. La dotación de material que hay es muy buena, va por los tres centros en el coche del especialista en Educación Física.

El patio del centro es un tanto especial, rodea al centro, y coincide con la plaza del pueblo. No está limitado por vallas, ni el tramo que da a la carretera, pero los alumnos tienen claro que es el patio y que no.

2.3.2. Agrupamientos de los alumnos

A.- En la escuela A los agrupamientos que provienen de la organización del centro son dispares, habiendo tres grupos base (infantil, primer ciclo de primaria, segundo y tercer ciclo de primaria) y según la disponibilidad del profesorado itinerante se forman los grupos. Así en idioma extranjero, matemáticas y lengua están separados los de segundo y tercer ciclo. En música, religión y Educación Física los alumnos de primaria están en estas áreas y los de infantil en otro aula. En plástica y conocimiento del medio social y natural están los 14 alumnos juntos.

Los agrupamientos dentro del aula se realizan en función de la asignatura, buscando la mayor homogeneización posible. Suelen ser: infantil, primer ciclo, segundo y tercero. Un caso especial es la Educación Física donde se busca generalmente hacer dos grupos compensados ya que están mezclados los alumnos de todos los niveles.

B.- La escuela B esta dividida en dos aulas una de primaria y otra de infantil, aunque con la llegada de los especialistas sale medio grupo quedando el otro medio con el tutor.

Los agrupamientos de la clase de Educación Física suelen buscar que los equipos que salgan estén compensados para la actividad que se va a desarrollar, por lo que los elige el profesor o se echa a suertes, pudiéndose corregir según se desarrolla la actividad.

C.- En la escuela C infantil está dividida en dos grupos uno de tres y cinco años y el otro de cuatro, esta división no es la más recomendable pero se realizó con el criterio del

número de alumnos en cada curso. En primaria hay dos aulas, una de primero a tercero y otra de cuarto a sexto. Estos se mantienen estables en todas las áreas.

Los agrupamientos que se hacen en Educación Física suelen mezclarse alumnos de todos los cursos, para que resulten grupos nivelados. Con el grupo de los mayores están hechos dos grupos que se mantienen muy estables ya que es muy difícil nivelarlos.

2.3.3 Las aulas y espacios del Maestro/a Tutor/a con el que realizamos la Investigación sobre la Escuela Unitaria⁴

Las aulas de la escuela A tenían distinta distribución. En la que estaba la profesora tutora se dividía en cuatro espacios:

- **Delante a la derecha.** Es el espacio donde están los alumnos de primer ciclo de primaria, en él desarrollan sus actividades cotidianas.
- **Delante a la izquierda.** Es el espacio de los alumnos de infantil para trabajar fichas. La colocación no se debía a la edad, sino al conocimiento que la profesora tiene de los alumnos, para evitar que perturbaran el normal desarrollo de la clase.
- **Detrás a la izquierda.** Estaban cuatro mesas para los alumnos de segundo y tercer ciclo, que se unían en las áreas de conocimiento del medio y plástica.
- **Detrás a la derecha.** Había una mesa redonda, donde se realizaban las asambleas, puzzles, juegos de construcción, leían cuentos...
- **Atrás** había un banco que se usaba para hacer actividades en común antes de salir.

La otra aula es de las mismas dimensiones, aunque la colocación es distinta. Hay cuatro mesas pegadas enfrente de la del profesor que es donde se sientan los de segundo y tercer ciclo, ya que al ser cuatro la atención es constante y muy personalizada.

2.3.4. Los espacios de Educación Física

A.- En la escuela A los espacios de Educación Física son nulos, aunque se compensan por el entorno que ofrece muchas posibilidades. Los que se usan son:

- **La explanada que hay delante del colegio.** Es verde e irregular. Se hacen actividades que no requieran elementos materiales como paredes, suelo liso...
- **Las eras.** Es una explanada verde, con filas de adoquines y dos porterías. Se utilizaba para los juegos predeportivos, aunque el suelo no es el más adecuado.
- **El aula del profesor de apoyo.** Tiene un papel importante en los días de lluvia y mal tiempo, en el se practican juegos sensoriales y tenis de mesa.
- **La plaza del pueblo.** Es el único lugar llano y asfaltado, por lo que allí se hacen las sesiones de bote y en la pared de un edificio las que necesitan una pared.

- **Una explanada de césped.** Al ser de un kilómetro la distancia de la Escuela, se aprovecha para hacer juegos, volteretas, rodar...
- **Rocódromo.** Se encuentra en un valle cercano, se ha realizado una actividad de escalada y de trepas subiendo por la escala y por la cuerda.

B.- La escuela B dispone de instalaciones cedidas por el Ayuntamiento que se pueden usar para la Educación Física, y son:

- **El frontón municipal.** Se compone de dos partes: El frontón propiamente y un pequeño jardín con un espacio de césped, bancos y columpios.
- **Un salón del Ayuntamiento.** Es un salón grande con una columna en medio. No siempre se puede usar, pues es el lugar donde amontonan materiales.

C.- Los entornos donde se desarrolla la Educación Física en la escuela C son:

- **La sala de actividad física y motriz.** Es amplia, aunque tiene tres columnas que entorpecen, no obstante ofrece más posibilidades que los otros espacios cerrados.
- **El patio del colegio-** Coincide con la plaza del pueblo, tiene unas porterías y unas canastas. Está todo pavimentado y permite desarrollar cualquier actividad.
- **Campo de fútbol playa, frontón nuevo y circuitos de campo a través y de un kilómetro.** Están cerca del colegio y se usan para actividades muy específicas.

2.4 Rol del investigador

El rol que tenía era el que me asignaban los distintos profesores, que según la concepción del Prácticum de cada maestro, era distinto.

2.4.1 Un ejemplo de Prácticum en una Escuela Unitaria

Con el maestro tutor tenía mucha libertad, como se recoge en el cuaderno de campo el 21-II-2000 «pregunté por dónde podía empezar, me respondió que por donde creyera, que éramos dos profesores para un mismo aula y así el trabajo sería más sencillo».

La clase estaba organizada en tres grupos, por lo que me rotaba. En un primer momento las limitaciones propias de una actividad nueva me hacían dedicarme a corregir las tareas que realizaban los alumnos. Como recojo en el cuaderno de campo el 22-II-2000 «He estado todo el tiempo con los alumnos de primer ciclo, estaba tan atenazado por los nervios que apenas era capaz de corregir las restas».

Posteriormente esto evolucionó a tomar decisiones sobre la práctica, explicar cosas... como se recoge en el cuaderno de campo el 31-III-2000 «[...] los alumnos de primer ciclo han estado haciendo tareas de matemáticas, casi ni he estado con ellos por que lo podían hacer solos, así que he estado más tiempo con los alumnos de infantil haciendo fichas».

2.4.2 Un ejemplo del Prácticum como Maestro Itinerante de Educación Física

Una vez que comenzó la época de itinerante empezó una progresión hasta ir asumiendo el control de la clase. Las etapas fueron:

- **Observar, participar y comentar** con el profesor especialista de Educación Física las dudas que surgían sobre la práctica. Como el 2-III-2000 «Nos desplazamos a una explanada próxima al colegio, que se tarda bastante en llegar. Al preguntar al profesor por qué se pierde tiempo en desplazarnos, me contesta que no es perder tiempo que para los alumnos, en especial para los pequeños es un trabajo muy duro».
- **Programar de forma conjunta**, las actividades que el alumno de prácticas proponía quedaban enmarcadas dentro de la programación, y él las explicaba. En el cuaderno de campo se recoge el 7-IV-2000 «[...] quedamos después de clase para hacer la programación del tiempo que quedaba para vacaciones [...] su punto de vista es más práctico y el mío más teórico, esa diferencia me da más riqueza ya que veo otras cosas distintas a las que pienso».
- **Maestro principal**. En esta fase puse en práctica sesiones enteras, en dos fases:
 - Con la *supervisión del profesor* especialista de Educación Física, el control del grupo era muy sencillo, así que solo era proponer actividades. Como se puede ver en el cuaderno de campo el 15-V-2000 «puse en práctica lo planeado, estuve espeso explicando y el maestro lo ha ratificado. Me ha dicho que cuando pase eso les ponga en actividad y explique sobre la actividad»
 - *Sin su presencia* en el lugar donde se llevaba a cabo la actividad, aunque observaba desde algún lugar próximo. Esto generó algunas pruebas por parte de los alumnos sobre el control que podía ejercer en la práctica, como se recoge en la cita el 22-V-2000 «A segunda hora llevé la sesión con los mayores del pueblo C.. El maestro estuvo haciendo cosas por lo que me dejó solo con ellos, a mitad de sesión tuve que pararla y explicarles que me entero de lo que hacen y puedo tomar las mismas decisiones que su maestro. a partir de este momento no tuvimos más problemas»

2.5 Estrategia de recogida de datos.

La recogida de datos era la misma que la de mis compañeros de Prácticum. Llevaba constantemente un cuaderno en el que anotaba a modo de ideas lo que observaba que sucedía en la práctica y las entrevistas informales que mantenía con los profesores. Esto lo realizaba procurando que pareciera que anotaba las sesiones para que los profesores no se sintieran observados y que las sesiones fueran lo más fidedignas posible.

El 13-IV-2000 vino de visita el profesor-tutor, que estuvo anotando la sesión en un cuaderno, cuando se fue, el especialista con el que estaba comentaba «no sabía qué hacer porque estaba el profesor-tutor y no sabía qué quería ver [...] si hubiera estado solo, los problemas de conducta de los alumnos los hubiera solucionado de otra manera».

Una vez terminada la jornada en casa, con la ayuda de las anotaciones realizadas, recordaba el día y lo plasmaba en un diario. El diario no estaba estructurado y recogía todo a modo de una historia, que se desarrollaba con un orden cronológico. Esta opción la tomé por que quería que además de tener información reflejara mi evolución personal, mis opiniones y mis sentimientos durante estos cuatro meses.

El diario de prácticas o cuaderno de campo dura lo mismo que ellas, es decir, entre el 21-II-2000 y el 2-VI-2000, teniendo una extensión de 112 folios. En él no sólo se refleja lo que tiene que ver con la investigación, sino que también hay múltiples datos que ayudan a comprender el contexto en el que se desarrollan, la relación con los profesores, sentimientos y opiniones mías... Resultando algo similar a una novela.

2.6 Técnica para el análisis de datos.

Al terminar el periodo de prácticas, leí todo el diario para ver todo lo que estaba anotado, desde otra perspectiva en la que no primaran las vivencias, sino los datos recogidos.

Durante esta lectura clasifiqué toda la información en categorizadores que consideraba importantes: filosofía del profesor-tutor, filosofía del profesor especialista de Educación Física, prácticas como generalista, practicas en Educación Física, lugares para la practica de Educación Física, medidas de atención a la diversidad, programaciones, mis miedos, problemas y sucesos en los recreos...

Una vez clasificada toda la información la usé para realizar la memoria de prácticas, que contiene la misma información que el cuaderno de prácticas pero bien clasificada y más objetivada. También realicé un informe de la investigación, que fue muy costoso, porque era la primera vez que lo hacía. Tuve que reescribirlo varias veces, ya que me enfrentaba a una estructura nueva de ordenar los datos, no estaba destinado a que lo leyera una persona concreta que me conocía e interpretaba lo que ponía, como en los trabajos de la Escuela de Magisterio.

Esto provocó plasmar todo lo que quería decir de una manera objetiva más seria y rigurosa, sin plasmar mis sentimientos ni hacer chistes sobre lo que escribía. Las conclusiones principales de la investigación y del informe se pueden leer en el punto 3.

2.7 Experiencias personales

2.7.1 Experiencias positivas

Lo primero que tuve que aprender fue a trabajar de forma autónoma. Cosa que hasta ese momento no había hecho y a partir de ahora será la forma más habitual de trabajar, para la que no estamos muy preparados cuando salimos de la escuela.

El llevar a cabo la investigación ha supuesto revisar bibliografía, descubrir qué es Etnografía Educativa, cotejar los libros con la realidad, ver la realidad de forma crítica, realizar mi primer informe de investigación y escribir mi primer artículo. Todo este trabajo me ha permitido presentar una memoria de prácticas mas completa, aprender más y sentirme muy satisfecho.

Aprender qué es Investigación Educativa y ponerlo en práctica ha sido un proceso personal, que ha supuesto bastante trabajo, pero merece la pena ya que me ha permitido aprovechar más el periodo de prácticas. En algunos momentos me sentía bastante solo y no entendía como mi tutor no me ayudaba más, al final comprendí que lo interesante era descubrir todo el proceso. Si estás muy guiado se corre el riesgo de convertirlo en una nueva memoria de prácticas.

También descubrí que no existen fórmulas mágicas y que todas las cosas tienen su razón de ser. Los profesores buscan la mejor forma de solucionar los problemas y así estructuran la sesión, proponen actividades, llevan la clase de una determinada forma... Lo que a un profesor le da resultado, a otros no les da, los motivos pueden ser muchos: distinto carácter, distinto trato con los alumnos...

2.7.2 Experiencias negativas

Durante el proceso tuve una mala experiencia. Ver cómo se nos dificultaba el acceso a la profesión⁵ a los alumnos de las Escuelas de Magisterio, y resultaba muy doloroso.

En mi caso mis maestros tutores me acogieron de una forma muy positiva, al igual que los alumnos y demás profesores del Centro. Esto provocaba que me sintiera bien, que me sintiera integrado en las actividades... En resumen era uno más.

Cuando estás disfrutando de esa situación y ves como se ponen trabas a que en un futuro te dediques a ello comprendiendo que es muy probable que sea la primera y última vez que des clase, todo empieza a perder sentido. La única forma de reponerse es vivir al día para disfrutar de la docencia, aunque sea por última vez.

3.- CONCLUSIONES

Este punto fue el más difícil de todo el proceso, ya que en muchas ocasiones a lo largo de nuestra vida escolar nuestra opinión no vale mucho y nuestras ideas novedosas o creativas suelen ser desechadas, esto suele crear una percepción negativa de nuestras ideas, no siendo capaces de comunicarlas cuando se nos da la oportunidad. Que en la mayoría de los casos, el sistema este basado en repetir lo que cuenta el profesor en los exámenes no ayuda mucho a ser personas capaces de tomar decisiones propias ni de exponer nuestros pensamientos.

Después de redactado el informe de la investigación no me creía capaz de aportar nada, tanto por lo dicho antes como por el hecho de que al ser mi primera experiencia en una Escuela Rural, lo que ahí veía me parecía lo normal. En este momento mi tutor del Prácticum me ayudó a poner en contacto lo que había leído con lo que había vivido y escrito, así saque las siguientes conclusiones.

A.- La primera duda que surge es de relación con la práctica y el marco teórico. Los profesores con los que se ha llevado a cabo la investigación evalúan sus prácticas para buscar una mejora. Esto no entraría dentro de los ciclos de acción-reflexión de Kemmis y McTaggart (1998), ya que no se hace en grupo, aunque se pueden apreciar las cuatro fases: Plan de acción. Actuación. Observación. Reflexión.

La duda que me surge es ¿Por qué buscar una mejora en la práctica educativa de forma individual no entra dentro de los procesos de acción-reflexión?. El trabajar en grupo aporta mas puntos de vista y diferentes alternativas, estando de acuerdo con los autores. Pero también hay que tener en cuenta que la persona es un ser social, cuando realmente le preocupa un tema lo expone a la gente que le rodea para buscar soluciones, por esto siempre existe una puesta en común del trabajo, aunque sea de manera informal y no sistemática, cosa que estos autores no contemplan.

B.- La adaptación a los espacios y materiales existentes. En el punto 2.3.2 y 2.3.3 se puede ver un estudio detallado de instalaciones y espacios, siendo en cada uno de las tres escuelas distintas, lo que obliga al profesor a saberse adaptar a ellas. Por ejemplo en la escuela A se podían llevar a cabo sesiones de escalada, pero no tenía espacios apropiados para juegos predeportivos y modificados. Al profesor no le queda mas remedio que ver los puntos positivos de los espacios más próximos y saber sacar lo mejor de cada uno, dando así sesiones distintas entre las diferentes escuelas.

Al igual que el maestro se adapta a los distintos espacios, se tiene que adaptar a la diversidad de los alumnos. En Educación Física las clases son poco numerosas y con alumnos de distintos niveles. Como propone la bibliografía consultada sobre la Escuela Rural, lo mejor es partir de la exploración individual del alumno y buscar adaptaciones. En este caso el maestro prefería poner normas que dificultaran las acciones de los más capaces, para que en la medida de lo posible las clases fueran homogéneas.

En el caso de primaria los alumnos estaban divididos en tres grupos: Infantil, primer ciclo de primaria y segundo y tercer ciclo de primaria. Estos agrupamientos permitían trabajar con grupos más homogéneos. Aunque para la maestra no era la mejor solución y se planteó trabajar lo mismo con todo el aula dividido en niveles de dificultad.

C.- *Unas ideas finales y propuestas de actuación.* En este caso el marco teórico se ha cumplido en esta primera experiencia como maestro itinerante de Educación Física. El trabajo futuro, entorno a esta línea de investigación, debería de tener en cuenta dos vías de trabajo:

- Investigación sobre el Prácticum en la Escuela Rural.
- Los maestros tutores en la Escuela Rural

Considero que deben de ser los temas a tratar en el futuro, ya que son problemas poco tratados y muy relacionados con la Escuela de Magisterio, Las primeras experiencias de los maestros se dan en la Escuela Rural, lo que supone una ruptura fuerte con sus experiencias previas.

4.- NOTAS

- 1 En la Escuela de Magisterio de Segovia el Prácticum de Educación Física se encuentra en el segundo cuatrimestre de tercero, cuando ya se han dado el resto de las asignaturas.
- 2 A partir de la aplicación de los trabajos de Fullan (1986) a la Educación Física.
- 3 Se identifican las escuelas como A, B y C con el fin de mantener el anonimato de las personas que colaboraron en al investigación.
- 4 En este apartado sólo se detalla la escuela A por ser la única en la que se desarrollo la investigación sobre el maestro generalista.
- 5 Al asumir la Junta de Castilla y León las competencias en educación ha firmado unos acuerdos con los sindicatos que facilitan el acceso a los interinos que llevan mucho tiempo trabajando, haciendo que sea prácticamente imposible que tengamos acceso a la función docente los recién titulados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FULLAN, M. (1986). *The meaning of Educational Change*. Londres: Ed Cassell.
- GOETZ, J.P.y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed Morata.
- KEMMIS y McTAGGART (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. y MONJAS AGUADO, R. (1998). *Cursos de verano: La enseñanza de la Educación Física en la Escuela Rural: implicaciones didácticas*
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord). (1999). *La Educación Física en la Escuela Rural. Presentación de experiencias prácticas*. Segovia: Pastopas-L.Diagonal.

- SPARKES (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en Educación Física. En: DEVIS DEVIS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- WALKER, R. (1989). *Métodos para la investigación del profesorado*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

**RESÚMENES DE
TESIS DOCTORALES**

EL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Autora: Maria do Socorro Vasconcelos

Directores: Dr. Martín Rodríguez Rojo y Dr. Rufino Cano González (Departamento de Didáctica y Organización Escolar • Facultad de Educación • Universidad de Valladolid)

Lugar de presentación y defensa: Departamento de Didáctica y Organización Escolar • Facultad de Educación • Universidad de Valladolid

Fecha de presentación y defensa: 20 de abril de 2001,

Calificación: Sobresaliente Cum Laude, por unanimidad

N.º de páginas: 325

Bibliografía específica y de apoyo: 352 autores consultados

Descriptorios: Modelos económicos, Políticas agrarias, Movimientos sociales, Lucha campesina, Reforma agraria, Justicia social, Sociedad cooperativa, Educación, Libertad, Igualdad.

Propósito de la investigación

La presente Tesis Doctoral trata de identificar, analizar, comprender y explicar la perspectiva de la educación liberadora implícita en las acciones del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, y reflexionar sobre su papel educador como sujeto social.

Se analiza el contexto sociopolítico brasileño, desde la época de la colonización portuguesa hasta los días actuales, bajo la influencia de los modelos económicos: el feudal caracterizado por el mercantilismo y el comercio esclavista; el capitalista liberal que se apoyó en la modernización de la agricultura y la industrialización; y ahora, el neoliberal con énfasis en el proceso de privatización de las empresas estatales y globalización de la economía. Se enfoca el problema agrario y los proyectos de reforma agraria, la intervención de la Iglesia Católica en los asuntos del Estado y su actuación junto al campesinado. Se mencionan algunos movimientos campesinos y el nacimiento del MST. Se reflexiona sobre la propuesta pedagógica de formación y capacitación de los educadores del MST, con base en la concepción de la educación liberadora defendida por el educador brasileño Paulo Freire.

El MST es un movimiento campesino de gran repercusión a nivel nacional e internacional que viene desarrollando un trabajo amplio con varias dimensiones: política, social, económica, cultural y educativa, constituyéndose en un sujeto pedagógico en cuanto matriz formadora de sus militantes, con el objetivo explícito de fortificar la lucha social por la conquista de la tierra y por la transformación de las estructuras sociales.

Metodología

La realización de esta investigación se apoya en algunas estrategias metodológicas seleccionadas de acuerdo con el tema, formando tres fases distintas: la primera es la documental que se concretó a través de la técnica de consulta bibliográfica, posibilitando diseñar el marco de referentes teóricos sobre el contexto sociopolítico y económico de Brasil, lo cual ha engendrado el MST. La segunda es la recogida de los datos empíricos que se consiguió a través de las técnicas de entrevista y encuesta aplicadas a los

educadores del MST. La tercera, se constituye del análisis e interpretación de los datos extraídos de la realidad concreta de los sujetos investigados. Durante el proceso de valoración y reducción de los datos, se ha utilizado el sistema de categorías de análisis, a través del cual, la información ha sido condensada, posibilitando una descripción interpretativa de los mismos.

Conclusiones

Los datos han puesto de manifiesto que las acciones y estrategias de lucha del MST por la tenencia de la tierra, vienen generando un proceso de educación liberadora, con perspectivas de cambios significativos en la forma de vida y de trabajo de los campesinos, en la producción agropecuaria, en la educación del medio rural y, consecuentemente, en las estructuras agraria y social.

En las conclusiones, se recomiendan, a la vez, algunas medidas que deberían ser consideradas en un programa de reforma agraria y algunos principios curriculares coherentes con la concepción de educación liberadora.

MINORÍAS ACTIVAS Y FEMINISMO. APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LOS ORÍGENES DEL PARTIDO FEMINISTA DE ESPAÑA (1975-1982)

Autora: María Ángeles Larumbe Gorraitz

Directora: Lidia Falcón O'Neill

Lugar: Departamento de Sociología y Psicología • Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales • Universidad de Zaragoza

Año: 2000

Número de páginas: 588

Descriptor: Feminismo, Minorías Activas, Mujer, Modelo de influencia, cambio social.

La tesis doctoral *Minorías Activas y Feminismo. Aproximación al análisis de los orígenes del Partido Feminista de España (1975-1982)*, defendida en la Universidad de Zaragoza y calificada con Sobresaliente cum laude, aborda y entrelaza dos temas tan relevantes como el del Feminismo y el de la influencia social, en concreto, la influencia que son capaces de ejercer las minorías activas para impulsar cambios significativos en la sociedad.

Convenimos con su autora en que uno de los cambios sociales más significativos de este siglo XX que acaba de terminar ha sido el protagonizado por la mujer en su lucha contra la explotación secular que ha venido padeciendo y en favor de la igualdad, aunque las desigualdades con las que se ha cerrado la centuria hagan que ese cambio sea mayor en los países ricos que en el 80% del resto del planeta. Así mismo, tal y como se señala en esta investigación, se puede afirmar que con el siglo XX se han asentado las bases para una más profunda y universal transformación que aún está por venir y, sin duda, en este proceso de cambio ha desempeñado una influencia decisiva el movimiento feminista y sobre todo en las últimas décadas el denominado feminismo de segunda generación.

El movimiento de segunda generación, para distinguirlo del movimiento feminista de comienzos de siglo, centrado sobre todo en la equiparación legal, impulsó desde la década de los sesenta una amplia agenda reivindicativa que transformó la lucha por la igualdad en un profundo cuestionamiento del papel atribuido tradicionalmente a la mujer en los más diversos campos. Ese rico movimiento feminista ha sido especialmente fructífero en el análisis teórico sobre la condición de la mujer, lo que propició casi desde sus orígenes el nacimiento de diversas corrientes en su seno. De ellas la denominada corriente radical tuvo una enorme importancia tanto en la gestación como en la vertebración de ese feminismo de segunda generación.

Los fenómenos de influencia han modelado la historia del siglo XX como en ninguna otra época anterior. Los cambios que se han operado en los medios de comunicación social han contribuido a ello, al permitir que ésta fuera más rápida y universal que nunca. Por primera vez en éste, nuestro querido y concluso siglo XX, hemos cobrado conciencia del enorme poder que ejerce la influencia de los otros y la propia. También, por primera vez hemos iniciado su estudio sistemático, proyectando nueva luz sobre las relaciones sociales y, en cierta forma, sobre el pasado reciente. Curiosamente, la misma historia del siglo y de los estudios sobre la influencia se han entrecruzado e influido, condicionándose mutuamente. En Psicología Social, el estudio de la influencia ha tenido una enorme relevancia. En este sentido son clásicas las investigaciones llevadas a cabo por Sheriff, Asch, Milgran y otros autores, pero serán las aportaciones de Serge Moscovici las que marquen una nueva orientación en las investigaciones sobre este fenómeno. De la profunda innovación que han supuesto las novedosas teorías de Serge Moscovici en la Psicología Social durante el último tercio del siglo XX, posiblemente, la más destacable es la realizada en torno al tema de la influencia minoritaria. Los trabajos sobre este fenómeno, tanto teóricos como de laboratorio, han supuesto una profunda revisión de todas las teorías imperantes sobre la influencia en época anterior. La demostración de que las minorías activas si son consistentes pueden ejercer influencia y generar procesos de innovación en el orden de los valores, de las creencias y de las actitudes, ha contribuido a explicar muchos de los cambios operados en los últimos lustros.

Pero los trabajos de Moscovici y su escuela se han centrado de modo fundamental en los estudios de laboratorio, experimentales, al estilo clásico de la Psicología Social. La doctoranda, sin embargo, con una fundamentación teórica pertinente y original, recupera los presupuestos de la teoría moscoviciana para aplicarlos a una investigación de corte socio-histórico acerca de las transformaciones experimentadas en la situación de la mujer en España en el periodo analizado gracias al impulso y tesón de las feministas, ya que el propósito de la autora al abordar la realización de la tesis doctoral fue aplicar el modelo perfectamente contrastado en el laboratorio a la realidad social, paliando con ello lo que consideraba era una carencia en esa línea de investigación. En este sentido logra un acercamiento muy interesante al objeto de la investigación en términos de Psicología Política. Además, leer este trabajo es informarnos a través de una metodología seria, rigurosa, científica de un tema cuyo periodo historiado abarca nuestras propias vivencias, lo que lo hace todavía más sugerente por ser algo vivo, reciente, de nuestra propia historia personal, y en particular, de la mujer; todo lo dicho nos implica en el tema y lo hace además de ser algo serio y científico, emotivo.

El método de trabajo, como ya se ha indicado, es adecuado y está desarrollado de forma fructífera. Como tema novedoso en su ámbito, la bibliografía y documentación consultadas son recientes, de total actualidad. Lo más alejado en sus fechas sirve para el estudio de la génesis del tema, para su contextualización en el mundo avanzado y, en concreto, en España, ámbito estudiado. Los documentos gráficos editados en CD ilustran, a través de una imagen siempre sugerente y con gran valor didáctico, el tema estudiado, completado con los testimonios orales de aquellos que pueden hacer una aportación viva de los hechos estudiados.

En cuanto a las conclusiones, se hace referencia al problema epistemológico que plantea la teoría de las Minorías Activas. Asimismo se aborda cómo se inserta esta formulación en el contexto cultural de final de siglo y en la aparición de la posmodernidad, como paradigma teórico.

Los resultados de la investigación suponen una aportación original y relevante al campo de las Ciencias Sociales. En un momento como el actual, en el que hay un especial interés por comprender los procesos de cambio promovidos por diversos movimientos sociales, el estudio del papel desempeñado por el Movimiento Feminista Español, y en particular por el Partido Feminista, una de sus corrientes más radicales, durante ese periodo de nuestra historia reciente denominado Transición resulta especialmente interesante. Aunque para la Psicología Social, quizás, su contribución más destacada sea la de haber demostrado que el modelo moscoviciano es válido más allá del laboratorio y que realmente las minorías activas son capaces de ejercer influencia y contribuir al cambio social.

EL NIVEL DE SATISFACCIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ANDALUCÍA

Autor: Juan Caballero Martínez

Director: Manuel Lorenzo Delgado (Universidad de Granada)

Dirección: Departamento de Didáctica y Organización Escolar • Facultad de Ciencias de la Educación • Campus La Cartuja • 18071 Granada

Año: 2000

Número de páginas: 650

Número de referencias bibliográficas: 475

Descriptores: Satisfacción, Dirección, motivación.

Objetivo de esta investigación fue conocer el nivel de satisfacción profesional de los Directores de los Centros no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía en cada una de las dimensiones de su actividad.

De acuerdo con la teoría pedagógica, el nivel de satisfacción profesional de los Directores se puede estructurar en torno a tres dimensiones básicas: realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa. Las dos últimas dimensiones, además, incorporan varios ámbitos en su desarrollo.

Este trabajo supone una verdadera autoevaluación de los Directores, una reflexión valorativa de los Directores acerca de su grado de desarrollo humano y profesional en los Centros Docentes. La satisfacción refleja el estado de las relaciones que el Director mantiene con la institución, a nivel profesional, personal, social y afectivo.

En el diseño de investigación se combinaron distintas opciones metodológicas: descriptiva, correlacional y causal-comparativa relacionadas con la identificación del nivel de satisfacción de los Directores y la relación entre diferentes variables, dimensiones y ámbitos, que condicionan la satisfacción/insatisfacción de los Directores. Se utilizó el cuestionario como instrumento básico.

La población en esta investigación corresponde al conjunto de Directores que desempeñan el cargo en los Centros no universitarios de la Comunidad Autónoma Andaluza. De los 2681 Directores que hay en estos niveles educativos en Andalucía respondieron 1073, lo que representa el 40% de la población total. Por tanto, la muestra es totalmente representativa, en términos estadísticos.

De los nueve ámbitos que contiene el cuestionario, en cinco (interacción Director-alumnos, relaciones con los compañeros, el Centro Docente, el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar) se detectó una satisfacción moderada, mientras que en los otros cuatro (realización profesional, relaciones con los padres, relaciones con la Administración Educativa y Municipal y los equipos y departamentos) se detectó insatisfacción moderada.

Por último, en cuanto a los resultados del análisis diferencial, hemos de destacar que los Directores más satisfechos son los que: tienen más edad, tienen más experiencia docente, llevan más tiempo ejerciendo el cargo, han accedido al cargo a través del Consejo Escolar, consideran poseer un nivel alto de preparación, consideran poseer mayor autonomía para tomar decisiones, etc., mientras que los Directores menos satisfechos son los que: son más jóvenes, tienen menos experiencia, son noveles en el cargo, han accedido al cargo por nombramiento directo de la Administración Educativa, consideran poseer un nivel bajo de preparación y consideran que carecen de autonomía para tomar decisiones, etc.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Autor: Pedro Allueva Torres

Directora de Tesis: María Luisa Herrero Nivelá

Lugar de presentación y defensa: Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza

Fecha de presentación y defensa: 14 de septiembre de 2000

Calificación: Sobresaliente Cum Laude

N.º de páginas: 659

N.º de referencias bibliográficas: 85

Descriptor: Educación, Capacidades, Estrategias, Aprendizaje, Conocimiento, Metacognición, Habilidades Metacognitivas, Evaluación, Programa.

Resumen del Contenido

La tesis parte de que «la falta de habilidades metacognitivas en alumnos de Formación Profesional lleva consigo un menor desarrollo y aprovechamiento de sus capacidades» y plantea el objetivo general de «diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognitivas en alumnos de Formación Profesional», para así llegar a «trazar una posible línea de realización de programas para el desarrollo de habilidades metacognitivas».

La hipótesis del estudio es la siguiente: «Si diseñamos y aplicamos un programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognitivas en alumnos de un grupo de Formación Profesional, constataremos cambios positivos en su desarrollo metacognitivo al final de la aplicación, comprobando la validez y viabilidad del mismo».

Las principales condiciones que debe reunir el programa son: que se desarrolle en el área tecnológica de un grupo de Formación Profesional; que se desarrolle en el ambiente natural del aula, siempre que sea posible, dentro de la actividad que realizan en las distintas materias del área tecnológica; que al profesor/es de las asignaturas en que se aplica el programa se le/s forme en el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que forman parte integrante del mismo.

La muestra del estudio está compuesta por un grupo de 1º de Formación Profesional de segundo grado de electrónica compuesto por veintitrés alumnos.

El programa consta de diez ejercicios. Con anterioridad y posterioridad al mismo se realizan las pruebas inicial y final para conocer el desarrollo metacognitivo del alumno.

Los tipos de observación para la recogida de datos son: a) Entrevista Estructurada con grabación en vídeo; b) Observación Estructurada con grabación en vídeo; c) Observación por Cuestionario.

Para el análisis estadístico de los datos se utiliza la W de Kendall, ya que permite hallar concordancias entre varias puntuaciones distintas.

De los resultados obtenidos se puede deducir, que si diseñamos y aplicamos un programa para la intervención en el desarrollo de habilidades metacognitivas, aprovechando las condiciones naturales del aula en las que se incluyen el profesor, las materias de estudio, el lugar físico, la hora de clase, etcétera, obtendremos resultados satisfactorios.

De gran importancia son las implicaciones educativas que pueden tener estos programas, ya que pueden ayudar a los alumnos a realizar un mayor aprovechamiento de sus capacidades autorregulando sus cogniciones con la utilización de estrategias metacognitivas. A su vez, puede influir positivamente en el aumento de la motivación, la autoestima, mayor desarrollo intelectual o, cuando menos, mejores resultados de aprendizaje.

«Se trata de conseguir que el sujeto sea capaz de utilizar adecuadamente o hábilmente su conocimiento, de forma que lo utilice en la resolución de tareas (fines cognitivos) y para la mejora de su propio conocimiento». Esto lo conseguirá mediante el desarrollo de sus habilidades metacognitivas.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

LA UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICAMENTE MASIFICADA

Santiago Molina García

Editorial Mira, Zaragoza, 2001, 381 páginas

Decía Freud que «lo malo es aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida del amor»; en consecuencia, lo bueno sería aquello que nos garantiza el amor. ¿Y qué es lo que nos garantiza el amor? Pues en el niño, someterse a la autoridad paterna y a las normas externas; igualmente, la persona adulta necesita sentirse aceptada por un grupo en el que no se sienta extraño. En el fondo, existe el temor a un rechazo, a una expulsión que nos separe del grupo, de la ideología, de los otros miembros con los que nos sentimos unidos. Este miedo a perder el cariño social es el que nos hace aceptar las normas, modelar nuestros mecanismos de racionalidad y conducta según los imperativos de la autoridad social.

Por eso, denunciar la estructura autoritaria, renunciar a ser sí mismo sin más obediencia y sumisión que a las propias decisiones y administrar la capacidad de autodeterminar su vida, tiene un precio: la soledad.

El profesor Santiago Molina ha sido un solitario: solo se ha enfrentado con instituciones, tribunales, compañeros; solo ha puesto en solfa la pornografía académica de la universidad para todos; solo ha puesto tierra por medio de la insignificancia científica que, en buena parte, se hace en muchas áreas de conocimiento; solo acaba de empuñar el bisturí para diseccionar una institución a la que ha puesto sobre la mesa de la «morgue».

El libro al que se refieren estos comentarios es un pasaporte a la soledad. Santiago Molina se podría haber callado, o haber optado por la comodidad de las medias verdades, por aquello de que *«las verdades a medias pueden experimentarse como fascinadoramente gratas. Las plenas verdades son dolorosas»* Pero no, fiel a sí mismo ha entrado por derecho a una demolición de los pilares falsos de la universidad. Al denunciar la masificación, las estructuras de dominación disfrazadas de pseudodemocracia, la huida hacia adelante de la alienación, los mecanismos neuróticos de respuesta para no enfrentarse con su verdadera realidad, la vacuidad de algunos autonominados «maestros», al denunciar, repito todo esto, se ha marginado, se ha autoexcluido, forma parte de la estirpe de Caín, de los solitarios, de los autoexiliados a su mundo interior.

¿En qué medida, entonces, es útil este libro? Si útil se entiende como productivo, eficaz, práctico, pienso que no lo es en absoluto; antes al contrario, es inútil, sin provecho, porque seguramente con él no se va a producir una transformación de la universidad. Para muchos, apenas si tendría justificación, lo entenderán como una pérdida de tiempo, un esfuerzo inútil, un ejercicio diletante. Sin embargo, el ensayo que Santiago Molina entrega al mundo del conocimiento va más allá del utilitarismo pragmático o de la provocación insensata. Su libro es una obra simbólica; no está destinada a conseguir ningún efecto, sino a expresar su actitud interior, delatar la mediocridad creciente del alumnado, el corporativismo del profesorado, el empobrecimiento de la enseñanza, la incapacidad de autorregeneración, la insularidad respecto de las necesidades sociales, etcétera, aún a sabiendas de que será tachado de resentido, peculiar, raro.

Precisamente por la incapacidad de explicarse esta actitud dentro de una institución opaca al análisis —cuando no cómoda y conformista—, es por lo que libros como éste son tanto más necesarios.

La obra está dividida en tres partes bastante bien diferenciadas. En la primera, su autor presenta el modelo teórico sobre el que se basa el análisis de la Universidad. En la segunda se lleva a cabo ese análisis de la Universidad surgida como consecuencia de la tristemente famosa L.R.U. Por último, en la tercera parte se presenta un nuevo modelo de Universidad difícilmente equiparable al que hoy tenemos, ni tampoco al que prefigura la nueva ley de universidades.

Óscar SÁENZ BARRIOS

**SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACION: MANUAL DE COMUNICACIÓN
AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA**

Santiago Torres Monreal (coordinador)

Editorial Aljibe, Málaga, 2001, 359 páginas

Con esta obra, los autores ofrecen a los lectores el que es quizás el más actualizado y completo manual sobre la materia existente en nuestro idioma, realizado por reconocidos profesionales procedentes de la Universidad y de la práctica clínica ordinaria, y coordinado por el doctor Santiago Torres de la Universidad de Málaga.

El libro se ocupa de diversos sistemas de comunicación aumentativa, explicando su desarrollo evolutivo, así como sus ventajas y desventajas. Asimismo, se ofrece una clasificación de los mismos en función de su necesidad de apoyo externo al sujeto o no, y de los elementos o formatos empleados para la representación en los propios sistemas.

En la primera parte del libro se analizan los sistemas de comunicación alternativa sin ayudas externas al sujeto: la lectura labiofacial, la dactilología, la lengua de signos, el sistema bimodal y sus derivaciones en comunicación total, como igualmente la palabra complementada. En un segundo bloque se estudia el sistema pictográfico de comunicación (SPC), el Bliss, la instrumentación y soportes necesarios para aplicaciones. También se ofrecen indicaciones para la toma de decisiones sobre qué sistema adoptar, y se detallan los requisitos para la aplicación, gestión y evaluación de los mismos. Finalmente, se ofrecen diversas técnicas para la estructuración del lenguaje oral, como último paso entre la aplicación de los sistemas con y sin ayuda a la lengua oral y viceversa.

Santiago MOLINA GARCIA

ENCICLOPEDIA PSICOPEDAGÓGICA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES • 2 Vol.

Salvador Mata, Francisco (Dir.)

Aljibe, Archidona (Málaga), 2001

En los últimos años distintos factores han contribuido al desarrollo de la Educación Especial, de tal manera que se ha convertido en uno de los ámbitos pedagógicos que más repercusión está teniendo en la práctica educativa. Por ello, una publicación que ofrezca una exposición actualizada de los conocimientos en este campo ha de tener necesariamente un importante eco, no sólo en el entorno de las personas que necesitan una atención especial, sino en la acción educativa en general.

La Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales es una obra muy bien estructurada, rigurosa y sistemática. Los temas desarrollados aportan un análisis amplio y preciso acerca de tan relevante ámbito del conocimiento educativo, así como las reflexiones más interesantes y las propuestas más novedosas de expertos en Educación Especial. En ella participan autores destacados, muchos de ellos con una larga trayectoria profesional y con una dilatada experiencia tanto en el área de la investigación como en el de la docencia, coordinados por una persona de gran prestigio en el campo de la Educación Especial.

Esta publicación refleja, como se señala en su presentación, una coherencia que cobra sentido por la selección de los temas desarrollados. A lo largo de los dos volúmenes, se articulan cinco bloques temáticos que contemplan distintas dimensiones. Se comienza con un primer bloque acerca de la fundamentación científica de la Educación Especial y se analizan diversos enfoques conceptuales. Un segundo bloque examina las repercusiones de la integración en el ámbito social y escolar, destacando la actuación familiar como primer contexto integrador. Se revisa, así mismo, el marco político-legislativo que configura las líneas que han propiciado la modificación progresiva de la respuesta a los niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa. Cambios que se han hecho sentir en las estructuras organizativas y en los profesionales responsables de atender a la diversidad en los centros educativos. El concepto de necesidades educativas especiales es abordado en el primer tema del tercer bloque, donde se apunta la necesidad de un nuevo modelo de escuela que comprenda a todos los tipos de alumnos. En los siguientes temas del bloque se analizan las dificultades de los niños en los distintos ámbitos del desarrollo según las formas de etiquetaje vigentes y de las que no parece fácil desprenderse. En el segundo volumen, un cuarto bloque se aproxima a los planteamientos educativos genéricos destinados a dar respuesta a los alumnos que requieren una atención especial. Y un último bloque plantea la intervención educativa en relación con las distintas necesidades que se fueron analizando en los temas que previamente se han desarrollado en el bloque tercero.

Entiendo que los contenidos que se abordan en esta obra son de gran interés ya que realmente responden al objetivo inicial de síntesis e integración de los conocimientos precedentes sobre el tema de las necesidades educativas especiales surgidos a lo largo de estos últimos años. Y porque, además, desde la perspectiva de la aplicación práctica, recoge valiosas aportaciones centradas fundamentalmente en las líneas más actuales que orientan la construcción educativa.

Los profesionales que mantengan cualquier tipo de relación con este campo encontrarán su lectura muy interesante, pero no sólo aquellos que provengan desde ambientes estrictamente educativos tales como maestros de distintas especialidades o psicopedagogos, sino también para aquellos que desde otras

áreas disciplinares sostengan cualquier tipo de vinculación con la Educación Especial. Permítaseme adelantar que estoy segura de que se convertirá en referencia inexcusable en cualquiera de los contenidos que se abordan a lo largo de los dos volúmenes.

Finalmente, quisiera añadir que la presentación ha sido muy cuidada y que gracias a la estructura temática de sus dos volúmenes, hace que sea una obra de fácil consulta, muy útil para aquellas personas que estén en periodo de formación.

Adoración ALVES VICENTE

ELEMENTOS DE TEORÍA ORGANIZATIVA DEL CENTRO ESCOLAR

J. Cardona Andujar

Sanz y Torres, Madrid, 2001, 333 páginas

La progresiva complejidad y tecnificación de los centros educativos ha traído como consecuencia una floreciente producción teórica en el ámbito organizativo, que tiene como ejemplo la obra que comentamos a continuación. Aunque el autor declara no tener grandes objetivos, sino que sirva de recurso, texto básico y guía a sus alumnos universitarios para el estudio de esta materia, la realidad es que aborda, con sentido ecuánime y disciplinar la materia desde una perspectiva amplia, ecléctica y muy actualizada. Se refiere también a la labor de síntesis que realiza de varios de los elementos organizativos que, aun estando contemplados en la literatura especializada, se encuentran dispersos, son muy extensos o no adecuados para estudiantes universitarios en sus diversos niveles.

En el capítulo primero se aborda la relación entre la sociedad y las organizaciones, fundamentalmente educativas, subrayando las diferencias conceptuales que pueden resultar de difícil comprensión si se homologan ambas. Las teorías organizativas cerradas y abiertas nos introducen en la organización como fenómeno multidimensional: como sistema abierto, como campo de relaciones, como aspecto instrumental y como escenario de acciones, en nuestro caso educativas. También se abordan aquí las relaciones entre la administración, la organización y la gestión, como conceptos progresivamente inclusivos de mayor a menor. Recoge los componentes ya clásicos en las organizaciones y los que son necesarios para su análisis en función de la tipología de las organizaciones.

En los dos capítulos siguientes se desarrolla la dimensión diacrónica de la Organización Escolar que tiene un paralelismo claro con la organización empresarial. Entre las causas para el desarrollo de las organizaciones cita las transformaciones en la estructura social de la población y su progresiva complejidad. Así la organización tiene primeramente una etapa precientífica, una segunda de transición y la tercera científica. En esta etapa surgen los paradigmas para el estudio de las organizaciones de los que el autor presenta diversas clasificaciones de los mismos y sirviéndose de ellos para fundamentar el desarrollo teórico posterior y, sobre todo de la incidencia de estas teorías en el campo educativo. El estudio de las teorías sigue un esquema de presentación de la teoría, visión educativa y aspectos críticos y fundamentales en un esquema básico recopilador de cada caso.

Los apartados cuatro y cinco introducen la dimensión epistemológica abordando, desde la fundamentación el ámbito de estudio de la Organización Escolar, su objeto, naturaleza y contenido; los límites de la disciplina y las diferencias con otras materias cercanas como pueden ser la Didáctica, la Política y Legislación, la Administración, la Planificación y la supervisión. Revisa exhaustivamente el lugar de la Organización Escolar en el corpus pedagógico y sus límites antes de entrar en el contenido específico de la misma. En cuanto a la naturaleza de la Organización Escolar la presenta como tecnología, como ciencia (cumpliendo los requisitos básicos de la misma) y como arte, en el sentido de hacer personal no sometido a reglas. Revisa los contenidos de esta ciencia en diversos autores y desde distintas dimensiones para terminar haciendo su propia propuesta: tipología escolar, funciones organizativas, elementos organizativos y autoevaluación.

Los capítulos sexto y séptimo se dedican al conocimiento del centro educativo como institución, con una organización formal de alto grado de complejidad con un sistema social abierto y como núcleo de la innovación educativa que motiva el desarrollo profesional de los profesores. En este sentido nos encontramos con el centro educativo como un subsistema del sistema social amplio, con un sistema considerando la demarcación educativa en que se inserta y con un suprasistema centro, entendido desde la posición aula, departamento o equipo docente, donde también se dan subsistemas como objetivos, medios o evaluación. La implicación de la comunidad educativa en el centro le lleva a la participación comunitaria y a las estructuras de participación integrada de la misma en el centro docente. Éste es a la vez el lugar nuclear de innovación educativa y de formación permanente del profesorado en orden a su mejora. Entre las experiencias de esta formación permanente cita varios como la red de escuelas (Huberman); la innovación basada en proyectos para el cambio (Fullan); el desarrollo colaborativo (Escudero y Hopkins) o el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela de la OCDE.

En los siguientes capítulos se aborda la planificación institucional y las funciones de coordinación pedagógica haciendo un estudio de los instrumentos de gestión diferenciando los pragmático-permanentes de los de carácter anual. Los centros docentes son instituciones educativas por excelencia: escuelas con una dimensión diferencial en cuanto a tipología, geografía, estructura, y clima. Para integrar en una planificación ordenada y coherente estos elementos se articulan los planteamientos institucionales en varios niveles: en el programático el Proyecto Educativo; en el instrumental, la Programación General Anual; en el nivel de gestión la memoria económica, la Memoria de Evaluación y las Programaciones de Área. Otro bloque no menos importante lo ocupan las funciones de coordinación pedagógica representadas por la Comisión de Coordinación pedagógica, los equipos docentes y la tutoría.

Finalmente se dedican dos capítulos a la evaluación institucional (interna) y a la investigación en la acción con una experiencia de investigación del espacio aula como variable versátil. En el primero se analizan los elementos nucleares de la evaluación innovadora del contexto institucional del centro educativo en los subplanos normativo y pedagógico: desde las propuestas de la LOPEG a los planteamientos didáctico-pedagógicos. Se revisan los modelos de evaluación de centros para terminar con una propuesta de modelo propio. Se complementa con una investigación de atención a la diversidad en el aula.

Isabel CANTÓN MAYO

LA CULTURA DE LA COLABORACIÓN. RETO PARA UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD

C. Armengol Asparó

La Muralla, Madrid, 2001, 300 páginas

Las diferencias que podemos observar en los centros, aun en la misma zona, con parecidos recursos y en circunstancias muy similares están conformadas por esa intrincada maraña de creencias, valores, relaciones... etcétera compartidas por sus miembros que le dan la personalidad específica: es la cultura del centro. Hasta épocas muy recientes no se había estudiado este hecho que ahora ocupa tantas páginas y que parece ser su estudio nos llevará a humanizar las organizaciones y a convertirlas en organizaciones que aprenden. Sobre este tema la profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, Carme Armengol, desarrolla este interesante trabajo que aporta nuevos datos clarificadores del tema.

El libro se estructura en cinco capítulos: comienza por la aproximación conceptual en el que repasa, clasifica y estudia los procesos de formación y la influencia del entorno en el término cultura. Estudia su origen, su introducción en España y la dificultad de su definición precisa, dada la polisemia y dificultad de la misma a la vez que sus distintos significados para las distintas ciencias que la usan y estudian. A partir de ella se pasa al estudio de la cultura organizacional con dos líneas básicas: los que entienden la cultura como aspecto observable directamente en el lenguaje, comportamiento y usos de los miembros de una comunidad; la otra se refiere a aspectos que se comparten en la mente como creencias, valores y otras ideas. Hace un repaso sintético a las definiciones que hacen de cultura organizacional los autores más relevantes para llegar a definir la cultura de una organización como «el conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible o intangible y que determinan o explican sus comportamientos particulares». El estudio de cómo se forma la cultura en el seno de una organización y los mecanismos primarios y secundarios de articulación, así como su diferenciación de conceptos cercanos como puede ser el clima, la imagen y las funciones, las clasificaciones de cultura, según relevantes autores, la influencia del entorno social en la cultura de los centros educativos, cierran este primer apartado.

El segundo capítulo se refiere a la cultura organizacional en la práctica y pretende conocer las distintas aproximaciones de la cultura organizacional y su estudio, a la vez que analiza la situación actual en cuanto a la cultura y la cultura deseable. El concepto de cultura tiene dos dimensiones: contenido y fortaleza; el primero afecta al comportamiento de sus miembros y el segundo afecta a la intensidad de este comportamiento, o sea, a su eficiencia. Las manifestaciones de la cultura organizacional son los valores, las producciones culturales, los comportamientos y las características singulares de un grupo cultural, todos ellos en interacción. En el análisis de la cultura organizativa se recogen las distintas categorías según una diversidad de autores: Jordan, Schein, López Yáñez, Deal y Kennedy, Muñoz y Román, etc. y sus aspectos más significativos. La cultura profesional de los docentes muestra dos tendencias fundamentales: la que busca transmitir a los estudiantes el mayor número de conocimientos posibles y la que busca la preparación para que piensen por ellos mismos. Su evolución a lo largo del tiempo se caracteriza por una serie de estadios, entendidos como la interacción entre la madurez fisiológica personal, la experiencia acumulada y la influencia social. El perfil de la cultura deseada se realiza partiendo de un análisis de las políticas educativas en los centros educativos: aislamiento docente, colegialidad burocrática, saturación de tareas y ansiedad profesional, y de lo que la administración debería proporcionar: cultura de la colaboración, participación, satisfacción, productividad, implicación, autonomía, estabilidad, etcétera. También se estudian los mecanismos que deben desarrollar los líderes de una institución en relación con los procesos de innovación y cambio cultural en una organización educativa, desde el diseño del cambio, pasando por el

conocimiento del contexto, el conocimiento de las necesidades, la detección de los obstáculos... hasta la evaluación del cambio, siguiendo el ciclo de Deming y su institucionalización.

El tercer capítulo justifica el estudio de la cultura y se pregunta cómo analizarla. Justifica el estudio de la cultura por su interés al constituir, por un lado, la realidad, y por otro, servir para analizar la realidad institucional e identificar sus rasgos diferenciales. Enmarca este estudio en el modelo simbólico de estudio de las organizaciones que asume una serie de principios sobre las organizaciones y sobre la propia conducta humana. En cuanto a su análisis se decanta en primer lugar por un diagnóstico, cuyo procedimiento más sencillo se basa en la observación de tipo antropológico y alerta sobre los errores que pueden cometerse: de forma de mirar, de representatividad de lo observado, de obviar las subculturas. En cuanto a los instrumentos de diagnóstico, se decanta por una pluralidad que van desde pruebas y escalas a las entrevistas, historias de vida, observación, vídeo, etcétera.

El cuarto capítulo presenta un modelo de análisis de la cultura organizativa en los centros primarios siguiendo un modelo clásico de investigación. La selección de objetivos parte de los supuestos teóricos de los capítulos anteriores; por ejemplo la cultura como fuente de estabilidad y de resistencia al cambio; y lo que pretende es delimitar los aspectos diferenciales de la cultura de los centros de infantil y primaria. La metodología tiene dos partes: análisis de las aportaciones anteriores y análisis de la realidad, seleccionando un número de centros y realizando un estudio de campo para obtener la información mediante estrategias conjuntas. Después se presenta el proceso de elaboración de los instrumentos utilizados en la investigación como son un cuestionario en el que integra aportaciones de varios autores y muestra la dificultad de definir algunas de las manifestaciones culturales que agrupa en diez apartados. El estudio tiene una fase cuantitativa con una muestra amplia y una fase cualitativa para analizar más en profundidad cinco centros de infantil y primaria.

El último capítulo presenta las conclusiones y síntesis del trabajo y las propuestas para mejorar los aspectos más relevantes de la investigación. Entre las conclusiones destacan las directamente relacionadas con el estudio y las vinculadas con el trabajo de campo. Presenta ambos grupos de conclusiones en paralelo con la relación entre los aspectos generales y los específicos y las propuestas de mejora para el sistema, para los centros y para los protagonistas del estudio.

Se trata de un libro muy novedoso llevado adelante con un gran rigor, tanto metodológico como conceptual, así como la investigación final del mismo que, fruto de la tesis doctoral de la autora, es una actual propuesta de investigación de aspectos no tangibles y difíciles de estudiar, y que lleva a cabo con gran profesionalidad y científicidad. Muy indicado para todos los centros de todos los niveles, pero en especial para los que estudian los centros de Primaria y sus relaciones internas.

Isabel CANTÓN MAYO

LA CULTURA ESCOLAR DE EUROPA. TENDENCIAS HISTÓRICAS EMERGENTES

Julio Ruiz Berrio (Ed.)

Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, 342 páginas

La Editorial Biblioteca Nueva nos ha ofrecido a lo largo de estos dos últimos años una serie de publicaciones de singular interés desde el punto de visto histórico educativo. La obra que tratamos de recensionar en esta breve nota ha supuesto la colaboración de investigadores de varios países de Europa que, desde su concreta perspectiva, tratan aspectos de lo que se estima constituyen cuestiones básicas de la *cultura escolar*, análisis que se completa con un avance de lo que se denomina en la publicación *tendencias históricas emergentes* y que, en una época de cambios como la que nos afecta, nos introduce en una prospectiva de lo que pueden ser algunas de las vías de la investigación histórica educativa futura.

El profesor Ruiz Berrio, a cuyo cargo queda la edición y presentación inicial, además de la realización de un estudio sobre un tema concreto, sitúa al lector ante un sintagma muy utilizado en estos últimos años en el ámbito de la Didáctica y de la Organización escolar —cultura escolar—, sobre cuyo significado —quizá por ser relativamente nuevo y rápidamente incorporado al lenguaje pedagógico— merece la pena insistir. Tomando como punto de partida para esa clarificación el concepto elaborado por Dominique Juliá, enumera una serie de elementos susceptibles de análisis histórico que se alejarían absolutamente de las antiguas investigaciones, pero también de todas aquellas posteriores que, en un marco de análisis social y en interacción con contenidos de las ciencias sociales, no han considerado a la escuela con vida, con independencia, es decir, no la han contemplado como productora de una *cultura escolar* en el sentido indicado.

Los cuatro primeros capítulos del libro ofrecen un panorama plural de algunos de esos nuevos enfoques, desde perspectivas geográficas distintas, pero que ampliadas a otros países no dejan de ofrecer en algunos casos unas líneas convergentes. El primer capítulo está realizado por la investigadora francesa en el Institut Nationale de la Recherche Pédagogique y del Centre de Recherches historiques, INRP/CNRS, Mme. Madeleine Compère, quien nos ofrece «La historia del tiempo escolar en Europa». El estudio de *El Currículum*, desde la perspectiva que rige toda esta publicación y que constituye el segundo capítulo, se diversifica en dos trabajos: el desarrollado por Dominique Juliá, Director de investigación en el CNRS, que trata sobre «Construcción de las disciplinas escolares en Europa» y el realizado por Pilar Ballarín, Coordinadora del Programa de Doctorado de Estudios de las mujeres de la Universidad de Granada, que lo realiza sobre «Género y discriminación curricular en la España decimonónica». Los *Manuales*, tercer capítulo desarrollado por Alain Choppin, investigador del INRP y autor del Programa «Emmanuelle», profundiza sobre «Pasado y presente de los manuales escolares». El cuarto capítulo tiene un fuerte componente de carácter metodológico y de fuentes, aspectos básicos para suscitar y estimular la realización de investigaciones en el sentido de la cultura escolar. Está constituido por cuatro trabajos, que siguiendo el mismo orden en que están publicados han sido desarrollados por los profesores: Viñao Frago, de la Universidad de Murcia, sobre «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos»; Bartolomé Martínez, de la Universidad Complutense de Madrid, sobre «Otras fuentes para la investigación histórico-pedagógica emanadas en espacios eclesiásticos desde la educación formal y no formal»; García Fraile, también de la Universidad Complutense de Madrid, que presenta el tema de «Valoración y aportación metodológicas de la denominada *educación popular* a la reciente investigación histórico-educativa» y Molero Pintado, de la Universidad de Alcalá de Henares, que presenta un estudio «En torno a la cultura escolar como objeto histórico».

El capítulo quinto, que constituye casi una segunda parte en cuanto trata sobre *Tendencias históricas emergentes* está constituido por tres trabajos realizados, el primero de ellos por el profesor Jürgen Schriewer, de la Universidad Humboldt de Berlín, cuyo análisis se centra sobre «Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: La estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania»; el estudio realizado por el profesor Ruiz Berrio, de la Universidad Complutense de Madrid, que analiza el tema «Nuevos enfoques en la historia del pensamiento pedagógico» y, finalmente, el elaborado por el profesor Escolano Benito, de la Universidad de Valladolid, sobre «La historia de la educación después de la modernidad», estudio que pone el broche final a una serie de trabajos que no sólo se caracterizan por el rigor del contenido, sino por la profundización que en aquéllos se hace sobre posibles fuentes y metodología.

No es posible desbrozar la densidad de los datos aportados en cada trabajo, porque en todos los casos se trata de autores especialistas en los campos analizados. En algunos casos, como en el de la historia del tiempo escolar en Europa, el estudio ha estado precedido por publicaciones específicas sobre el tema, analizadas por diversos especialistas de distintos países, con formas políticas diferenciadas y con experiencias de implantación del sistema escolar de diferente desarrollo. Todo ello permite ver que, aunque dichos procesos han sido diferenciados, hoy se puede hablar de rasgos de armonización y de estimaciones más comunes, si se tiene en cuenta que las sociedades europeas se encaminan hacia un tipo de vida bastante común.

El problema de la construcción de las disciplinas escolares es considerado como un tema de entrada tardía en el campo de la historia de la educación y que cuando se ha hecho se ha considerado especialmente como la transmisión de saberes construidos fuera de la escuela. Se aborda una definición de disciplina escolar y, asimismo, la búsqueda de una metodología de trabajo que permita encontrar la génesis de aquéllas.

El análisis del género como fundamento de una discriminación curricular lleva a afirmar a la autora que la escuela será un instrumento de legitimación de las diferencias construidas entre hombres y mujeres y que además de los principales documentos legislativos y del currículum explícito existían otros medios, entre ellos los libros de lectura para niñas, que reflejan claramente la existencia de un currículum oculto, de tal manera que la escuela vinculará más a las niñas a su papel social y a una concepción o mejor a una utilización del tiempo como «tiempo continuo», en el que las labores de costura ocuparán también los tiempos intermedios. Interesante análisis es el ofrecido a través del enunciado sobre los «Manuales escolares» para los que el autor busca una definición, a la vez que los sitúa como una fuente de indudable significación. Tras destacar una serie de cuestiones de método, se hace una revisión de las principales investigaciones que se llevan a cabo en Francia, para tratar finalmente de realizar una historia del libro escolar que, aunque el autor la califica de «pequeña historia», resulta altamente sugestiva.

La preocupación por el método histórico-educativo y por una adecuada utilización de las fuentes, que, como se ha indicado, también se desarrolla en varios subcapítulos, sitúan al lector, en primer lugar, ante un amplio abanico de posibilidades especialmente significativas para el estudio de la *cultura escolar*: autobiografías, memorias y diarios. Previene su autor de algunos riesgos que es preciso controlar, pero que como se infiere de las múltiples referencias a autores que originaron dicha documentación en su momento, nos acercan a multitud de aspectos escolares que pueden ser objeto de análisis. Resulta, asimismo, muy interesante contemplar la importante contribución que los archivos eclesiales pueden prestar al conocimiento de la educación formal y no formal. Desde este último punto de vista las fuentes existentes permiten constatar cómo la imposibilidad del pueblo llano para acceder a una educación reglada fue objeto de atención por parte de la Iglesia, a través de lo que se denomina «aportaciones supletorias y lenguajes

ocasionales» y que entrarían de lleno en dicho ámbito de educación no formal. Significativas son también las posibilidades de investigación que se abren desde la educación no formal y que hacen referencia a la acción educativa en el seno de la propia familia, a los aprendizajes asociados al desarrollo económico y productivo de una comunidad, a los espacios de sociabilidad, a las acciones de extensión cultural, entre otras. Se destaca, finalmente, el potencial campo de investigación que se abre desde la perspectiva de la investigación histórico educativa de la cultura escolar y más si se tiene en cuenta que no se trata de un campo estable y definitivo. No ofrece duda alguna a su autor que la cultura escolar es un objeto histórico específico, aunque tenga todavía poca historia.

Se puede afirmar, pues, que a pesar de las diferentes perspectivas desde las que se presenta el problema de las fuentes, la consideración de la cultura escolar como objeto histórico es una idea general que subyace en todos los trabajos que constituyen dicho capítulo.

En la que podría considerarse segunda parte de la publicación nos encontramos con tres trabajos que nos sitúan en un presente que se proyecta hacia el futuro. El Profesor J. Schriewer proporciona un claro ejemplo de cómo la utilización rigurosa del método comparativo puede aportar claves de interpretación de las diferencias y originalidades en la construcción de un pensamiento pedagógico, referido en este caso a Francia y Alemania. Según el autor, ese tipo de análisis permite sacar a la luz el carácter contingente de las formas teóricas y sociales en las cuales y a través de las cuales estas disciplinas (especialmente las sociales) se han constituido históricamente. Cuestión aparte es la institucionalización de una u otra variante de las ciencias pedagógicas. Esta no sólo es el resultado de una conjunción de hechos institucionales, coyunturas político-sociales y tradiciones intelectuales diferentes, sino que, según manifiesta, su desarrollo temporal es el resultado de las selecciones epistemológicas y de exclusiones intelectuales que favorecen o limitan unas opciones teóricas.

Una revisión de lo que ha sido la historiografía, especialmente la contemporánea, ofrece a su autor ocasión para hablar de los silencios, sobre los que presenta una rica y variada enumeración y que ha sido común también a otros países de nuestro entorno. La tesis fundamental del análisis es destacar el interés dedicado en los últimos años a la historia del pensamiento pedagógico, aunque ello de ningún modo implique una vuelta al pasado. La situación actual refleja que no se trata sólo del estudio de los textos y de sus autores, sino que hoy interesa especialmente la construcción, difusión y recepción de los mismos. El deseo de estimular en la búsqueda de nuevos campos de investigación, en el sentido de una historia de las ideas, le lleva a proponer actividades posibles y a hablar de método y fuentes.

El último apartado nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre un tema tan reciente y no suficientemente asimilado en muchos casos, cual es el de la posmodernidad y el efecto de ésta sobre la historia de la educación. Como en el resto de los trabajos referidos no nos resulta fácil dar una visión sintetizada y adecuadamente expresiva de lo que se presenta. Haciendo referencia a los escritos de L. Stone y E. Hobsbawm de los años 1979 y 1980, señala el autor cómo despertaron un debate teórico y metodológico respecto a los modos de concebir y escribir la historia y cómo dieron luz para la iniciación de una serie de cambios en la historiografía que cuestionaban diversos planteamientos procedentes de las décadas anteriores y que promovían el «retorno a la narración», con los consiguientes cambios en el discurso y en las prácticas y que poseerían características originales. Parece claro que la historia ha vuelto a verse envuelta en una crisis de orientación que quizá permite hablar de una crisis epistemológica. Se presentan, por ello, varias orientaciones que reflejarían algunas características de ese cambio historiográfico. Una de las ideas que se destacan es que hay ciertas prácticas historiográficas muy recientes que, quizá sin pretenderlo directamente, se pueden considerar compatibles con algunos postulados y discursos de la posmoderni-

dad. En este sentido, ciertos trabajos etnometodológicos y microhistóricos podrían considerarse afines a los estilos narrativos referidos.

Los diversos ámbitos de estudio que se recogen en esta publicación, rigurosos y a la vez sugerentes, contribuyen y van a contribuir en el futuro a desentrañar la institución escolar como algo vivo y dinámico, capaz de producir una cultura que evidentemente interacciona con otras culturas.

María Rosa DOMÍNGUEZ CABREJAS

CURRÍCULUM E IDENTIDAD NACIONAL. REGENERACIONISMOS, NACIONALISMOS Y ESCUELA PÚBLICA (1890-1939)

María del Mar del Pozo Andrés

Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, 314 páginas

Es la fecha de la publicación del libro de Lucas Mallada *Los males de la Patria* la que propone Mar del Pozo como inicio de su interesante trabajo, cuyo límite final le permite analizar una de las épocas más importantes desde el punto de vista de las reformas pedagógicas emprendidas en España. No cerrar el período considerado hasta 1939 nos parece oportuno porque, a pesar de que en algunas zonas de la geografía española iba a producirse a partir de 1936 un cambio diametralmente opuesto a las reformas de la II República, en otras continuaron haciéndose propuestas y planteamientos educativos, a veces muy innovadores, aunque fuesen invalidados conforme se alteraban los resultados de la guerra civil.

Hablar de regeneracionismo y de las relaciones entre éste y la educación no es, aparentemente, un tema novedoso. Es conocida la serie de estudios, conferencias, artículos que anteriormente y en torno al centenario del año 1898 se han desarrollado en España. Sin embargo, el enfoque dado a dicha relación en esta publicación es muy importante, porque en ella se analizan los grandes temas que los regeneracionistas plantearon en torno a los objetivos de la escuela y, asimismo, las consecuencias que derivaron para el currículum escolar y que tuvieron su desarrollo a lo largo de casi cuatro décadas. Hay una dimensión que creo es necesario destacar de esta investigación y es, por un lado, la claridad con que se exponen las líneas fundamentales del regeneracionismo en materia pedagógica, con sus inquietudes, propuestas, actitudes, según los grupos ideológicos que las generaron, y que refleja una gran capacidad de síntesis dadas las numerosas fuentes consultadas, y otra dimensión, que es la relación que establece la autora entre el discurso y las reformas educativas. En este sentido, la política legislativa del Ministerio de Instrucción Pública, dirigida a muy diversos ámbitos de la escuela se presenta como proyección de lo que denomina Mar del Pozo «bases sustentantes» del discurso regeneracionista: la búsqueda de un ideal antropológico, el deseo de convertir dicho ideal en un elemento básico del carácter nacional, la consideración del carácter integral de la educación y la búsqueda de los medios para que la institución escolar pudiera asumir los fines que partiendo de esas premisas se le requerían. Sintagmas, tales como el «nuevo español», la «formación del espíritu nacional», la «escuela nacional» quedan perfectamente integrados como consecuencia del referido discurso teórico.

Por otra parte, queda muy claramente expuesto que no se puede hablar de un regeneracionismo homogéneo, sino que los diferentes grupos que se mostraron más activos en las reflexiones y en el plan-

teamiento de propuestas enfocaron de modo diferenciado tres preguntas básicas relacionadas con el análisis de los problemas de España, con la búsqueda de un liderazgo para emprender los cambios requeridos y con la pregunta sobre cómo se podría llevar a cabo la regeneración. Las respuestas, como muy bien se señala, iban a depender de la ideología de los diferentes grupos: liberales, institucionistas, conservadores, carlistas, catalanistas, etcétera. No obstante, aunque la explicación y las soluciones planteadas no fueron exclusivamente de carácter pedagógico, sí se puede estimar como la más destacada. Muchos hombres tenían la convicción de que de una transformación de la escuela primaria podía derivar una transformación para España. Y esto es lo que da una relevancia especial al binomio regeneracionismo y educación.

El contenido de la publicación, que se agrupa en torno a cuatro capítulos, a los que acompañan unas ilustraciones finales, consta también de un índice onomástico, muy estimable dada la cantidad de citas existentes —casi seiscientas—, con unas abundantes referencias a autores que reflejan, no sólo la cantidad y variedad de las fuentes consultadas, sino la riqueza cultural y la preocupación educativa de muchos de aquellos intelectuales y políticos que trataron de dar soluciones a algunos de los problemas de España desde un enfoque educativo.

Sin obviar el papel que jugó la búsqueda de modelos pedagógicos de otros países de nuestro entorno y aún más lejanos —lo que denomina «Primeros atisbos de europeización»— y sin dejar de lado las propuestas cuantitativas que sin duda se hicieron, a las que califica como «planteamientos economicistas», trata la autora de relacionar estrechamente las reformas que afectaron a la práctica educativa con los fundamentos básicos del discurso pedagógico, antes mencionados. Advierte Mar del Pozo, no obstante, de los riesgos que tenía un discurso que se hacía desde arriba, ya que, aun por bien que inspirase la política educativa, no era suficiente para producir los cambios apetecidos, si no era aceptado y no resultaba estimulante para quienes debían ponerlo en práctica: los maestros. La percepción que éstos tuvieron de los cambios propuestos y la acogida que les brindaron, constituyen una vía de análisis que ha considerado necesario realizar. Las numerosas fuentes consultadas y la lectura casi exhaustiva de *El Magisterio Español* y de la revista *Escuela Moderna* lleva a Mar del Pozo a afirmar que existió un movimiento regeneracionista en el magisterio, que sitúa paralelamente al regeneracionismo intelectual, del que recoge ideas pedagógicas, pero sin que de ello derive una verdadera integración.

En relación con la práctica educativa, los cambios más importantes los basa en la implantación decidida de un nuevo modelo de escuela —la escuela graduada— y en los cambios del currículum como medio para desarrollar la pretendida educación integral. La imposibilidad de llevar a cabo los cambios pretendidos con el modelo de escuela vigente hasta ese momento convertía en algo urgente la adopción de una nueva estructura y un nuevo modelo de organización de escuela. En el desarrollo del capítulo dedicado a la escuela graduada se hace hincapié en que su implantación respondía también a una necesidad sentida ya en las últimas décadas del siglo XIX y que había sido manifestada al Ministerio por parte de grupos representativos del Magisterio, a la vez que aporta una serie de interesantes datos sobre su génesis en otros países. Asimismo, la necesidad de modificar el currículum, no variado desde la Ley Moyano, se presenta como algo requerido, al menos en la década de 1890. La inclusión de una serie de tablas en las que se recogen propuestas procedentes de diversos sectores del Magisterio, así como la presentación de reformas que en ese momento afectaron a algunos países permite ver, por un lado, que la incorporación de determinadas materias era algo sentido por grupos significativos de maestros y, por otro lado, las aproximaciones que en algunas de aquellas propuestas se daban en relación a países de nuestro entorno.

De las modificaciones curriculares que se llevaron a cabo, se hace hincapié en algunos aspectos novedosos, pero siempre derivados del discurso pedagógico: los *Trabajos manuales* y la preparación para

la lucha por la vida; los *Ejercicios corporales* como camino para la «regeneración física de la raza»; el *Canto* como instrumento para la reconstrucción de la identidad nacional.

Presenta, sin duda, un singular interés el capítulo dedicado al estudio de aquellos medios que se pusieron en marcha para la «formación del espíritu nacional». El extenso y cuidadoso análisis que se realiza, junto con el acopio de fuentes que se presentan, ratifica la orientación que iba a tomar la escuela, mucho más allá de la búsqueda de una simple ampliación y mejora de la instrucción. El desarrollo del objetivo referido lleva a la autora a analizar el origen y desarrollo de los símbolos de identidad nacional, la obligatoriedad de la lectura de *El Quijote* como creador de un ideal común, la construcción de una nueva historia, en la que se recordase lo positivo y lo negativo y que estimulase la sustitución de los relatos sobre el dominio político y militar por la acción civilizadora de España. El interés por caminar hacia la búsqueda de un equilibrio entre los dos ámbitos de una España «una», pero también «plural», le hace dirigir la atención hacia los manuales de Geografía e Historia que podían favorecer esa idea de armonía. Asimismo, la difusión del *Libro de la Patria*, la celebración anual de un acto lúdico como la *Fiesta del Árbol* que la autora sitúa como expresión del particularismo localista, el desarrollo de determinadas prácticas escolares o extraescolares como la creación de los *Batallones escolares* y *Exploradores en España*, la *Fiesta de la Raza*, todo ello es considerado como una contribución a la formación desde la escuela de un concepto de España.

Un subapartado interesante dentro del empeño por la «formación del espíritu nacional» desde la escuela primaria está dedicado a buscar el origen de una educación democrática en España, con la finalidad de que se erradicasen finalmente unos hábitos oligárquicos y caciquiles. Se trata de la presentación del modelo de nacionalismo propiciado por los institucionistas y por los políticos e intelectuales republicanos, en los que el concepto de civismo o «ciudadanía activa» como así lo denomina la autora, debía ser una meta prioritaria, aunque como sabemos y como hoy algunos analistas sobre dicha época confirman, quizá fue una de las batallas perdidas. Los medios escolares propuestos para esa enseñanza del patriotismo como una parte de la educación social irían dirigidos a que la escuela se convirtiese en una comunidad de convivencia.

La publicación aporta una reflexión y un cuidadoso análisis sobre las importantes conexiones entre currículum e identidad nacional, sobre lo que fueron unos deseos muy fuertes de muchos intelectuales, que permitieron avances muy importantes en la teoría y en la práctica pedagógicas, siempre con las reservas con que hay que contemplar la expansión de la escuela en esta época brillante para España en el aspecto cultural y de renovación de ideas pedagógicas, pero siempre con fuertes limitaciones materiales y de mentalidad.

Se concluye afirmando que, no obstante, la gran sombra fue que el consenso que se había conseguido para poner en marcha reformas fundamentalmente técnicas no se logró en las de contenido ideológico que impidió la unión de los españoles.

María Rosa DOMÍNGUEZ CABREJAS

LOS MANUALES DE PEDAGOGÍA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS ESCUELAS NORMALES DE ESPAÑA (1839-1901)

Teresa Rabazas Romero

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2001, 453 pp.

Esta publicación es consecuencia de la defensa de una Tesis doctoral, que obtuvo el Premio Extraordinario en el curso 1996-97. Ser el resultado de una Tesis tan altamente valorada permite inferir al lector la rigurosidad metodológica, la adecuación de las fuentes utilizadas, la calidad de los contenidos elaborados y la apertura de una serie de vías para posteriores investigaciones. Los estudios que tan cuidadosamente se han realizado sobre las Escuelas Normales y los que puedan realizarse en un futuro próximo sobre muchas de las que se crearon como consecuencia de la Ley Moyano de 1857, pueden encontrar en esta publicación un referente muy importante a la hora de interpretar las ideas vertidas por los libros de Pedagogía preferentemente utilizados por los futuros maestros.

Los objetivos de la investigación que se presentan en esta obra —dividida en dos partes— quedan claramente expuestos por Teresa Rabazas: descubrir la relación entre la política educativa y los valores transmitidos en los libros de texto y conocer el tipo de formación pedagógica que recibieron los aspirantes a maestros.

La primera parte recoge el análisis realizado acerca de «Los textos de Pedagogía utilizados en las Escuelas Normales y su legislación». Dentro de dicho estudio se han considerado la política legislativa, las cuestiones relacionadas con la metodología de trabajo utilizada y lo que denomina la autora como análisis externo de los manuales normalistas. El análisis sobre la política legislativa, tanto de las obras oficiales como no oficiales, se ha dividido en dos amplias etapas separadas por la entrada en vigor de la ley Moyano, momento en el que se declaraba obligatoria la creación de Escuelas Normales de Maestros en todas las capitales de provincia. Evidentemente, el período abarcado en cada una de dichas etapas es distinto y, sobre todo, el correspondiente a la segunda mitad del siglo XIX, en el que se producirían acontecimientos muy relevantes que iban a influir sobre la política educativa general y, en consecuencia, sobre las disposiciones relativas a los libros de texto. La etapa comprendida entre 1839 y 1857, a su vez subdividida en dos períodos, abarca la creación de la Escuela Normal Central de Maestros y la aparición de las primeras Normales en provincias. La etapa comprendida entre 1857 y 1901 queda subdividida, asimismo, en períodos claramente diferenciados desde el punto de vista político y que afectarían al mayor o menor control de los manuales de Pedagogía -la década hasta 1868, el Sexenio Revolucionario y la Alta Restauración-. No obstante, las diferencias que especialmente en esta última etapa señalada se produjeron, según el predominio de una política conservadora o liberal, permiten a la autora destacar los cambios cuantitativos detectados, pero, sobre todo, aquellos de carácter cualitativo que ha considerado más significativos de las publicaciones pedagógicas.

En cuanto a la política legislativa se señalan los diferentes vaivenes que se produjeron en torno a un tema que era y sigue siendo fundamental para la elección de los libros de texto: la libertad. Momentos de libertad absoluta, o de una fuerte intervención y control por parte del Estado o de predominio de posiciones mixtas constituyen los efectos fundamentales de las diferentes políticas educativas. En este sentido, destaca la postura que representó Gil de Zárate en la primera época y que suponía el establecimiento de un no muy extenso listado de obras, sobre el que quedaba un pequeño margen de libertad para elegir entre las incluidas en dicha relación. Se sitúa el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* como el primer texto autorizado y se señala la inexistencia de otros nuevos aprobados hasta 1845, fecha a partir de la

cual se irían publicando las obras que disfrutaron de la autorización correspondiente. En relación a la política legislativa desde 1857 a 1867 se destaca la pretensión de control y de uniformidad si se tiene en cuenta que sólo tres libros de texto fueron aprobados para las Escuelas Normales de Maestros, independientemente de otros que podían ejercer una función de interés como obras de consulta. En relación al Sexenio la producción hay que analizarla en función de la política educativa de libertad que fue característica de todos los niveles de enseñanza. Se indica que dicha apertura iba a provocar la publicación de algunas obras y además el final del monopolio de las obras oficiales de Carderera y Avendaño. Durante la Restauración, y ya aprobada la Constitución de 1876, será necesario distinguir los períodos de predominio de política conservadora o liberal, especialmente efectiva esta última entre 1885 y 1901.

En relación a la publicación de otro tipo de manuales de Pedagogía, destaca la autora la importancia que como vehículo de formación pudieron ejercer, a partir de 1889, los programas de oposiciones a escuelas públicas superiores y de párvulos que se editaron y que fomentaron, sin duda, la aparición de nuevas publicaciones. Asimismo, destaca la serie de traducciones de obras extranjeras que tuvo lugar tanto en la etapa anterior a 1857 como posteriormente con un influjo poderoso de obras francesas, pero también del ámbito anglosajón. En este sentido, desde la perspectiva de la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza se comprueba con toda claridad el interés que la adquisición de obras extranjeras despertó en el profesorado de Pedagogía, a juzgar por la variedad de obras que se recoge en el *Catálogo del Fondo Antiguo* publicado en 1994.

La segunda parte de la obra se centra en el análisis interno de los contenidos pedagógicos y será este tipo de análisis el que permitirá constatar los valores ideológicos que en dichos manuales se defendieron y transmitieron. En este sentido, el objetivo de establecer una relación entre las políticas educativas y los contenidos pedagógicos de los libros de texto se relaciona, asimismo, con las etapas y subetapas anteriormente indicadas. En cada una de dichas etapas se analiza separadamente el tratamiento legislativo dado a las obras oficiales y a las no oficiales, se consideran los influjos de las publicaciones pedagógicas extranjeras, a la vez que se hace un enfoque específico de los textos que se escribieron para las Normales de Maestras hasta avanzada la Restauración.

Esta segunda parte resulta de gran significación para conocer el tipo de formación que recibían los alumnos. Todas las obras analizadas, además de quedar agrupadas por su orientación ideológica, son sometidas a un riguroso estudio en el que se analizan la teoría pedagógica y educativa, la atención prestada a los métodos de enseñanza, el concepto que transmitían sobre la organización de la escuela —sistemas de enseñanza, visión del autor sobre la función del maestro— y, finalmente, las corrientes e influencias extranjeras predominantes en cada uno de los manuales.

Presenta singular interés el agrupamiento que la autora realiza de las publicaciones correspondientes al Sexenio Revolucionario, en el que se consideran los manuales de Pedagogía normalista desde una perspectiva tradicional, liberal y popular. Un agrupamiento en relación al período de la Restauración le permite constatar los influjos que las nuevas corrientes pedagógicas, neoidealista, positivista y ecléctica ejercieron sobre las obras que se publicaron en España, en torno a las cuales las agrupa. Se hace, asimismo, un estudio diferenciado de los textos utilizados en la Escuela Normal Central de Maestros y en las Escuelas Normales de provincias, a la vez que se contemplan los posibles influjos que provendrían de los textos preparados para oposiciones, así como los contenidos de los libros de consulta. Igualmente, y como se ha advertido ya, en cada uno de los períodos se tratan particularizadamente las características generales de los textos utilizados en las Escuelas Normales de Maestras.

Además de señalar la serie de fuentes y bibliografía consultadas, incluye la autora un catálogo bibliográfico de ciento treinta y seis obras de Pedagogía, en cada una de cuyas fichas se consideran como apartados principales la localización, título, idioma, género, nivel, materia, destinatario/uso, participante(s), fecha y lugar de edición, editorial, número de edición, formato —número de páginas, tamaño— y observaciones. Debe destacarse que en estas observaciones se completan datos interesantes acerca de la norma legislativa que autorizó la obra y, sobre todo, datos referidos al autor —nivel académico o profesión—, lugar de su ejercicio profesional, otro tipo de publicaciones, una breve síntesis del contenido de la obra y aquellos datos que pudieran resultar significativos para un mejor conocimiento del autor o del entorno de la obra. Es la fase que denomina como análisis externo la que se refleja en las referidas fichas bibliográficas. A través de dicho estudio Teresa Rabazas ha buscado obtener, desde un enfoque cuantitativo, no sólo un acercamiento sociológico a los autores, sino la evolución de la producción editorial. Hay que destacar, asimismo, la inclusión de las correspondientes relaciones de obras publicadas en los diferentes períodos, así como la elaboración de expresivos diagramas, todos ellos de elaboración personal.

En las conclusiones, a modo de consideraciones finales, reconoce la autora que la investigación realizada ha permitido descubrir la relación entre la política educativa y la ideología transmitida en los libros de texto y, como consecuencia, el tipo de formación pedagógica que recibían los aspirantes a maestros, de singular relevancia, a nuestro juicio, por ser una de las asignaturas que definía más la orientación profesional de aquéllos. De los tres planos que resumen dichas consideraciones finales: el *status* socio-profesional de los autores, la evolución de la producción de obras para las Escuelas Normales, es la última que cita, la de las corrientes pedagógicas detectadas, la que supone una mayor implicación interpretativa de la autora.

Nos encontramos, en definitiva, ante una publicación que ha llevado consigo una labor de varios años de investigación durante los cuales, y con un carácter prácticamente exhaustivo, ha recopilado, sistematizado, integrado e interpretado un vasto campo de edición de manuales, aspectos que se estiman como una singular aportación a la historia de la educación, tanto desde el punto de vista metodológico, como desde la profundidad con que se analiza la producción de obras pedagógicas a lo largo del siglo XIX y que abre vías para ulteriores investigaciones.

María Rosa DOMÍNGUEZ CABREJAS

**REVISTA DE PRENSA
Y DOCUMENTACIÓN**

RESEÑA DEL SEMINARIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO «COEDUCAR PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA»

Lisboa, 29-31 de Mayo de 2000

En los últimos años se han producido avances reales en lo que respecta a los ámbitos de igualdad formal en la educación de niños y niñas, pero qué duda cabe que la igualdad real se encuentra todavía bastante lejos de producirse. La coeducación viene siendo un tema que se plantea como respuesta a los mecanismos de exclusión que ha generado la escuela mixta (donde chicos y chicas se incorporan al currículum y espacios escolares creados por y para varones), y ello porque es necesario avanzar en la construcción de modelos escolares diferentes donde se construya una cultura que no segregue y subordine a unas en beneficio de otros.

Teniendo estas preocupaciones como marco, la celebración de este seminario internacional tuvo lugar a finales del pasado curso (mayo/junio de 2000) en la ciudad de Lisboa y como parte de un proyecto transnacional más amplio entre responsables de la formación de futuros y futuras educadoras pertenecientes a diversos centros universitarios de los países del sur de Europa tales como Portugal (Universidades de Oporto, Evora y Coimbra y las Escuelas Superiores de Educación de Setúbal, Saterén y Beja), Francia (Instituto Universitario de Formación de Docentes de la Academia de Lyon), Italia (Centro de Innovación y Experimentación Educativa de Milán) y España (Seminario de Educación no Sexista de la Universidad de Valladolid).

Este proyecto transnacional lleva el nombre de *«Coeducación, el principio de una práctica»* y tiene como finalidades el promover la igualdad en la educación y construir materiales pedagógicos para la formación inicial del profesorado. Estos materiales que hemos denominado Cuadernos han sido ya elaborados¹ y publicados al menos en dos de los diferentes idiomas de las participantes en el proyecto (portugués, español, francés e italiano) y están en fase de puesta en práctica y evaluación por parte de diferentes instituciones de los cuatro países². Cada uno de estos cuadernos lleva, además de los contenidos correspondientes, una sucinta bibliografía orientativa y de fácil acceso, así como unas propuestas pedagógicas que sirvan de modelo para los y las profesionales de la educación que pretendan enfrentar esta temática en sus aulas.

Es en el desarrollo de este proyecto y el marco que establece, donde podemos entender el desarrollo del citado Seminario Internacional, puesto que se constituyó en un espacio donde los diferentes grupos que desarrollan el mismo pudieron discutir acerca de las dimensiones teóricas y metodológicas de la introducción de la formación de profesorado en igualdad de oportunidades, así como de las prácticas pedagógicas que se han generado desde el propio proyecto y sus materiales didácticos. El seminario no tuvo un carácter cerrado a las y los miembros del proyecto, sino que se amplió para todas las personas interesadas en el campo de la coeducación y de la formación del profesorado y tuvo una masiva asistencia por parte de educadoras y educadores (unos 250), sobre todo provenientes de Portugal.

Los contenidos del mismo estuvieron divididos en diferentes tipos de actividades. Por un lado, se impartieron tres conferencias relacionadas con el tema por parte de otras tantas expertas:

- «La historia de las Mujeres y su contribución a los Women Studies» por Anne Cova (Univ. de Alberta)
- «Educar la mirada: el género como valor esencial en la construcción del mundo» por Marian López F. Cao (Univ. Complutense de Madrid).
- «La escuela mixta: socialización desigual entre los sexos o educación para la igualdad?» Por Nicole Mosconi (Centre de Recherche Education et Formation. Univ. de Paris X- Nanterre).

Por otra parte, los diferentes grupos pertenecientes al proyecto presentaron cómo habían puesto en marcha algunos de los materiales y las experiencias que se estaban produciendo en la formación del profesorado:

- Creatividad en la coeducación: de la operacionalización a las vivencias prácticas (E.S.E. de Beja)
- La difusión de la cultura de la igualdad de oportunidades en la escuela italiana (CISEM de Milán).
- Narrativas autobiográficas de alumnas de formación inicial y procesos de construcción de la ciudadanía (E.S.E. de Lisboa).
- De la neutralidad a las (des)igualdades de género: poniendo al descubierto los mecanismos de cambio. (FPCE de la Universidad de Oporto)
- El proyecto Coeducación como contribución del departamento de Pedagogía y Educación de la Universidad de Evora (Univ. De Evora)
- Identidad de género y formación del profesorado: del estereotipo a la construcción de una profesión (SUENS de la Univ. De Valladolid).
- El lugar del género en la investigación y en la formación (IUFM- Acad de Lyon).
- El proyecto Coeducación en la Escuela Superior de Educación de Santarém: el trabajo realizado (ESE de Santarém)
- El masculino no se forma, existe: gramáticas del discurso y coeducación (CES- Univ. Coimbra)
- Educación para la ciudadanía (ESE de Setúbal).

Asimismo, también se realizaron una serie de paneles en los cuales se abordaron otras cuestiones de carácter más general tales como diferentes perspectivas metodológicas y los estudios de las mujeres, el lanzamiento de otras publicaciones complementarias del proyecto como las Actas del anterior Seminario Internacional celebrado en Junio de 1999, dos boletines con información sobre la marcha y detalles del proyecto y trípticos en los que se describen los objetivos del mismo.

Entre las conclusiones del Seminario podemos destacar el hecho de la buena acogida de los diferentes materiales y la necesidad de que se vayan generando muchos más en esta línea que apoye el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial al tiempo que sirven a los y las futuras profesoras como formación sobre el tema de la coeducación en su currículum. Este, junto con otros procesos, están generando cierta sensibilización y se empiezan a percibir cambios tanto en el alumnado como en el profesorado, pero estos cambios son lentos, ya que encuentran en la práctica una serie de barreras para su difusión.

Por todo ello se hace necesario seguir trabajando en los temas de género que se siguen considerando básicamente como ya resueltos. Una forma de constatar esta necesidad es hacer salir a la luz la

existencia de barreras y resistencias en el profesorado y alumnado, con independencia del nivel académico. Romper estos y otros estereotipos es papel de quienes nos dedicamos a la formación del profesorado.

NOTAS

1 Del conjunto de los materiales realizados se han editado en castellano los siguientes cinco títulos:

- Identidad de género en la práctica educativa.
- Lenguaje, poder, educación: el sexo de los B, A, Bas.
- Coeducación e Igualdad de Oportunidades.
- La narrativa en la promoción de la igualdad de género. Aportaciones para la educación preescolar.
- Estereotipos de género.

2 Si alguna persona está interesada puede conseguirlos gratuitamente a través del Seminario de Educación no Sexista de la Universidad de Valladolid con sede en la E.U. de Educación de Palencia. Dirección Postal: Camino de la Miranda, s/n. • Palencia • Tel. 979 74 27 25

Rocío ANGUIA MARTÍNEZ
Seminario de Educación no Sexista de la Univ. de Valladolid

AUTORES

ARROYO TEJERA, María Soledad

Licenciada en Música. Valladolid.

Profesora de E.G.B. en Ciencias Sociales. Valladolid.

Psicología Evolutiva. Valladolid.

Profesora de Música, Exámenes de paso de grado en el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid.

Formación de Formadores en Escul. Valladolid.

Asesora pedagógica del Programa el Profesor en Casa, en cadena COPE y SER.

Asesora Pedagógica y Coordinadora de temas del programa de estudios en CD SABIOSS.

Educadora en el Centro Zambrana. Valladolid.

Dirección Postal: Italia, 8, 3º C • 47007 Valladolid

BARBA MARTÍN, José Juan

Estudiante de Magisterio de Educación Física en la Escuela de Magisterio de Segovia,

Universidad de Valladolid. Dirección Postal: Virgen de Covadonga, 29 • 05005 Ávila • Tel.

920 22 61 34 • Móvil 654 21 22 09

CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, María del Rosario

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación.

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área Música.

Profesor-Ayudante de Escuela Universitaria desde 1986, y Profesora Titular de Escuela Universitaria desde 1989, ambas con dedicación completa.

Titulaciones Académicas: Licenciada en Filología Hispánica, Universidad de Valladolid (1986).

Profesora de Piano, Conservatorio de Valladolid (1981), Licenciada en Historia del Arte, Especialidad Musicología, Universidad de Valladolid (1995).

Experiencia Investigadora y Científica: Investigadora colaboradora en Proyecto Educativo subvencionado por la Junta de Castilla y León «Rutas Literarias de Castilla y León: La cuenca del Pisuerga» (1997). Memoria de Licenciatura «Amor y Arte: Una Zarzuela de José Zorrilla», Premio Extraordinario de licenciatura (1990).

Publicaciones Científicas: «La formación de los futuros maestros: Educación Musical» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, Septiembre 1991. *Música Medieval y Cortesana. Dúlsica*, disco publicado por Dial Records, Madrid 1999. *El cerco de la luna. El pajar del abuelo*, disco publicado por Several Records, 1992

Ha impartido numerosos cursos. Entre ellos, Cursos de Aptitud Pedagógica, ICE, Universidad de Valladolid (1998, 1999). Danza y Movimiento en el Aula, I y II, Universidad de Valladolid (1994, 1996). Área de Música para Formación de Profesorado de Educación Infantil, CCP Valladolid (1992). Formación de Profesorado Especialista en Educación Musical, MEC (1993). Curso de Postgrado de Educación Infantil, Facultad de Educación (1996). Curso de Postgrado de Educación del Consumidor (1996 a 1999). Dirección Postal: Facultad de Educación • Campus Miguel Delibes • 47011 Valladolid.

COIDURAS RODRÍGUEZ, Jordi Lluís

Ejerce como profesor asociado en la Universitat de Lleida, en distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio, de Psicopedagogía, y en el Curso de Calificación Pedagógica. Con anterioridad ha trabajado en el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya apoyando a alumnos y profesores en experiencias de integración escolar. Sus trabajos se dirigen a la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, y a la utilización de las

Nuevas Tecnologías en el ámbito de la Educación Especial. Correo Electrónico: coiduras@pip.udl.es

ESTAVILLO MORANTE, María del Carmen

Es profesora titular y doctoranda del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Educación (U.V.A.).

Es profesora de piano, por el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid.

En su carrera musical ha participado en diversos conciertos, actos culturales y cursos de especialización musical. También es licenciada en Derecho por la Universidad de Valladolid.

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Elvira

Estudiante de 3º de Magisterio en la especialidad de Educación Especial. Ha trabajado como voluntaria en un Centro de Tiempo Libre y en un colegio de uno de los barrios más marginales de la ciudad de Zaragoza. Allí conoció la realidad de los grupos más desfavorecidos de la sociedad y se forjó su interés por este tema que refleja en el artículo que publica en este número de la "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado". Dirección postal: María Moliner, 17, 3º A • 50007 Zaragoza • Tel. 976 37 64 71 • Correo Electrónico: birris@jazzfree.com

MOYA MAYA, Asunción

Es doctora en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Su actividad profesional e investigadora versa sobre temas relacionados con la respuesta y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en contextos de integración. Dirección Postal: Facultad de Ciencias de la Educación • Departamento de Educación • Avda. Fuerzas Armadas s/n • (Huelva) • Tel. 959 01 92 26 • Correo Electrónico: asuncion@uhu. Es

PALACIOS SANZ, José Ignacio

Profesor Superior de Pedagogía Musical, Órgano, Musicología y Música Sacra. Doctor en Historia del Arte. Concertista, Profesor de E.S.O. en excedencia y actualmente Catedrático de E.U. de Música. Líneas de investigación: está realizando un importante inventario de campanas de la provincia de Soria, estudiando diversos aspectos de los «Fundamentos Musicales» con el Dr. H. Peter Hesse (Mozarteum de Salzburgo), así como un nuevo control sobre las aptitudes musicales. Profesor del Máster de *Musicoterapia* (1999-2000) de la Universidad de Valladolid. Dirección Postal: Universidad de Valladolid • Facultad de Educación • Campus Miguel Delibes • 47011 Valladolid • Tel. 616 24 62 51 • Correo Electrónico: jpalacios@mpc.uva.es

PEIRÓN BARBER, Gema

Ha sido profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Escuela Universitaria del Profesorado de Huesca durante tres cursos, actualmente es profesora de Educación Infantil. Ha formado y forma parte de los equipos de investigación de Educación Intercultural y Educación en Valores de dicho departamento. Su Tesis doctoral está orientada a la Educación en Valores en Educación Infantil. Dirección Postal: Universidad de Zaragoza • Departamento de Ciencias de la Educación • San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza.

POCH BLASCO, Serafina

Doctora en Filosofía y Letras (Pedagogía). Directora y Profesora de Musicoterapia de los Cursos de Postgrado en Musicoterapia de la Universidad de Barcelona (1992-96) de la Ramon Llull

(1996-98) y de la Universidad de Valladolid (1998-99). Musicoterapeuta Registrada de la «American Music Therapy Association». Internado en Musicoterapia en EE.UU. (1966-67). Trabajó como musicoterapeuta en EE.UU., Madrid y Barcelona. Investigadora del CSIC sobre Musicoterapia (1970-75). Autora del libro: *Musicoterapia para niños autistas (Resúmen de la Tesis de Doctorado) (1972)*. *Compendio de Musicoterapia*. Herder. Barcelona. 1999, y de una treintena de artículos en libros y revistas.

PORRES ORTÚN, Ángeles

Nace en Valladolid, comenzando sus estudios musicales a los siete años en el conservatorio de su ciudad, teniendo como profesores a Dña. María Luisa Velasco y Dña. Felisa Ceño.

Compatibiliza sus estudios de música con la carrera de Magisterio que, después de aprobar las oposiciones en 1965, ejerce en pueblos de su provincia.

Su vocación para la enseñanza de la música la lleva a prepararse y más tarde opositar como Profesora Especial de Lenguaje Musical en el Conservatorio de Valladolid en 1977.

La Pedagogía musical es la faceta de la enseñanza que más la entusiasma, recibiendo clases en el conservatorio de Madrid de Dña. Encarnación López de Arenosa.

Recibe cursos en Hungría sobre el sistema Z. Kodaly y en Salzburgo sobre el método Orff.

Desde los Centros de Profesorado de distintas provincias y otras asociaciones musicales ha impartido Cursos de Formación para Maestros.

Desde 1986, pertenece al profesorado de la Escuela Universitaria «Fray Luis de León», donde imparte Lenguaje Musical y su Didáctica tanto en la especialidad de Música, como en la de Educación Infantil y Primaria. Durante 14 años ha dirigido el Conservatorio Profesional de Valladolid, llevando a cabo en esa etapa la Reforma de los Estudios Musicales, tal y como quedó reflejado en la Logse.

RODRÍGUEZ ESPINILLA, Amalia

Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica de la Música en la Facultad de Educación Valladolid. Es la Coordinadora de la monografía sobre musicoterapia que se publica en este número. Dirección Postal: Universidad de Valladolid • Facultad de Educación • Campus Miguel Delibes • 47011 Valladolid. Correo Electrónico: arem30es@yahoo.es

VICÉN FERRANDO, María Jesús

Es profesora titular del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Escuela Universitaria del Profesorado de Huesca. Es doctora por Historia de la Educación y sus líneas de investigación se centran además en los ámbitos de Educación Intercultural y Educación en Valores. Ha publicado libros de Historia de la Educación sobre Mariano Cardedera y Potó y su pensamiento pedagógico, Fuentes Documentales, y sobre el currículum de Educación intercultural y materiales didácticos para tal fin. Dirección Postal: Universidad de Zaragoza • Campus de Huesca • Facultad de Humanidades y Educación • 22071 Huesca. Correo Electrónico: mjvicen@posta.unizar.es

**«X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
ANTE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR»**

Cuenca (3-6 de Junio de 2002)

<http://www.uva.es/aufop/xcongreso.htm>

SEGUNDA CIRCULAR

1.- ORGANIZAN:

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) y
Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca.

2. COLABORAN:

- Universidad de Castilla-La Mancha
- Fundación de Cultura Ciudad de Cuenca
- Teatro Auditorio de Cuenca
- Universidad de Zaragoza
- Universidad de Valladolid
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Junta de Castilla La Mancha, Consejería de Educación
- Consejo Escolar del Estado
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha
- Consejo Escolar de Castilla y León.
- Diputación Provincial de Cuenca.
- Programa de Educación de Adultos de Cuenca.
- Dirección General de Educación de Cuenca.
- Ayuntamiento de Cuenca
- Caja Castilla La Mancha
- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA)

3.- LUGAR DE CELEBRACIÓN:

Cuenca. Teatro Auditorio de Cuenca

4.- FECHAS DE CELEBRACIÓN:

3, 4, 5 y 6 de junio de 2002

5.- **ACTOS ESPECIALES:**

- Presentación del número 43 de la revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado y su sección monográfica
- Presentación de un monográfico en homenaje a Rodolfo Llopis (número 43 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado)
- Celebración del 15 aniversario de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)
- Visita explicada a la ciudad y serranía de Cuenca

6.- **COMUNICACIONES:**

• *Características:*

Extensión: 8 páginas, máximo. Word PC

Tamaño de letra: 12

Tipo de letra: Times New Roman

Soporte informático (1 copia) + soporte papel (3 copias)

Las comunicaciones deben ajustarse necesariamente a las normas para confección de artículos propias de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, que pueden consultarse en:

<http://www.uva.es/aufop/publica/normpub.htm>

• *Lugar y fecha de entrega de las mismas:*

Se remitirán tres copias en soporte papel, más una copia en soporte informático (Disquete o CD), antes del 15 de abril de 2002, a la siguiente dirección postal:

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación

A la Atención de Luis Carro Sancristóbal

Campus Miguel Delibes

E-47011 VALLADOLID

7.- **JUSTIFICACIÓN DEL CONGRESO:**

Suelen afirmar los pacifistas que la sociedad actual es una sociedad violenta, en la que además de guerras y violencia física directa o personal, existe también violencia estructural. En efecto, nuestra sociedad ejerce la violencia cuando antepone el economicismo y el lucro a los ideales de justicia, solidaridad, tolerancia y fraternidad; cuando no acepta las diferencias, ni promueve el respeto a la diversidad; cuando los gobiernos cierran las fronteras a la emigración y hacen oídos sordos a la inclusión social; cuando las relaciones sociales resultan agrias, verticales y autoritarias, en lugar de horizontales, fraternales y democráticas; o cuando en nombre de los principios de cualquier religión se rompe la gran norma de la convivencia entre hermanos con diferentes formas de pensar y sentir hacia lo sagrado...

Por todo ello, en este «**X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR**» nos interesa reflexionar sobre la violencia cultural, es decir sobre el papel que «de facto» se asigna a la cultura y a las instituciones docentes, en tanto que legitimadoras y reproductoras de la violencia política, económica y social. En este sentido, destacaremos que la escuela es violenta en cuanto registra relaciones sexistas en su seno. Que los componentes didácticos de los modelos docentes devienen en una práctica violenta cuando los objetivos educativos se subordinan a los valores económicos; o cuando los contenidos curriculares son

seleccionados en función de pragmatismos utilitaristas. Que en muchas ocasiones la metodología es violentamente autoritaria, y que los propios recursos didácticos pueden favorecer la agresividad, como sucede frecuentemente con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Que la institución escolar discrimina al alumno socialmente desfavorecido, o al enfermo de sida. O que el currículum se refiere exclusivamente a la cultura imperante, relegando al resto de culturas presentes en las aulas, para las que solo queda el silencio del «currículum ausente». Destacaremos, también, que vivimos en un mundo que prefiere el elitismo a la igualdad (en esa línea parece ir la nueva y ya inminente Ley de Calidad de la Enseñanza), y que nuestros gobernantes parecen ignorar que esta opción tiene mucho de violencia socio-cultural. Y, finalmente, que las aulas resultan ser, con frecuencia, un lugar de desasosiego para los estudiantes, de ansiedad y desilusión para el profesorado y de fracaso para la sociedad.

Para levantar todas estas murallas se necesita de un profesorado formado en otros valores. Que sea consciente de la verdad de este análisis y que esté dispuesto a enarbolar otro proyecto escolar: la escuela de los valores, de la transversalidad, de la utopía comprometida con la paz, la no-violencia, el respeto a lo diverso... Por ello este Congreso se preguntará por el papel de la cultura en la sociedad, vertebrando su acción concienciadora en torno a tres grandes ejes: 1) La Sociedad violenta, 2) La escuela violenta, y 3) La formación del profesorado para una escuela no-violenta y para la convivencia escolar: ¿Cómo prevenir y corregir tanto la violencia directa como la estructural? ¿Qué estrategias metodológicas, qué programas, qué proyectos, qué experiencias existen o pueden inventarse para cambiar de signo el clima escolar?

8.- OBJETIVOS DEL CONGRESO:

En el contexto del discurso anterior, los objetivos de este «X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO» son los siguientes:

- 1.- Conocer la realidad de la violencia y convivencia en los centros escolares de España y de otros países.
- 2.- Contextualizar la falta de un clima convivencial en la escuela dentro de una sociedad conflictiva.
- 3.- Profundizar en las diferentes causas que originan la violencia escolar.
- 4.- Ofrecer proyectos, programas, investigaciones, experiencias, técnicas y estrategias para que los profesores y alumnos aprendan a regular los conflictos de una manera pacífica y no violenta.
- 5.- Contribuir desde el ámbito de la educación formal y no formal y desde la cultura en general, a la construcción de una sociedad justa, democrática y, por ende, no violenta.
- 6.- Estimular la investigación, el debate y el intercambio entre las personas que trabajan o piensan trabajar en la temática «educación y conflicto».

9.- PROGRAMA BÁSICO:

• DÍA 3 DE JUNIO

Por la mañana:

- Entrega de documentación.

Por la tarde:

- Apertura del Congreso
- Primera conferencia: «Sociedad Violenta y Educación» (José Miguel Rodríguez)
- Recepción oficial en el Ayuntamiento y conferencia-homenaje a Rodolfo Llopis (Ponente pendiente de confirmación)

• **DÍA 4 DE JUNIO**

- 9'30. Conferencia: «Por una cultura de convivencia» (María José Díaz Aguado)
- Mesas de trabajo: «Aprender a convivir» (Xesús R. Jares)
- 16'30. Conferencia: «Lo mejor y lo peor en el mundo de los iguales: Amistad, conflicto y violencia entre escolares» (Rosario Ortega)
- Mesas de trabajo: «Hacia una cultura de paz en la escuela» (Martín Rodríguez Rojo)
- Visita a la ciudad

• **DÍA 5 DE JUNIO**

- 9'30. Conferencia: «Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención» (Miguel Zabalza Beraza)
- Mesas de trabajo: «Aprendizaje socioafectivo en el aula» (M.^a Victoria Trianes y Antonio García Correa)
- Después de comer: visita a la Serranía de Cuenca

• **DÍA 6 DE JUNIO**

- 9'30. Conferencia: «¿Escuela pacífica en entornos conflictivos? ¿Qué hacer?» (Philippe Daviaud)
- Mesas de trabajo: «Medios, violencia y escuela» (Rafael Mesa)
- Asamblea anual ordinaria de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
- Clausura, conclusiones y conmemoración de los 15 años de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)
- 14'30. Final de Congreso

10.- MESAS DE TRABAJO:

1. Aprender a convivir
2. Hacia una cultura de paz en la escuela
3. Aprendizaje socioafectivo en el aula
4. Medios, violencia y escuela

11.- COMITÉ ORGANIZADOR:

Presidente:

Martín Rodríguez Rojo

Vicepresidente:

Martín Muelas

Secretario:

José Emilio Palomero

Vicesecretaria:

Clotilde Navarro

Vocales:

Mercedes Ávila

Ernesto Ballesteros

Juan José Cáceres

Luis Carro Sancristobal

María Rosario Fernández

Antonio García Correa

Julia Grifo

Antonio Hernández

Mariano Herráiz

12.- COMITÉ CIENTÍFICO:

Presidente:

Martín Rodríguez Rojo

Vocales:

María José Aguado

José María Alemany

Ramón Flecha

Xesús R. Jares

Francisco Muñoz

Rosario Ortega

Pedro Sáez

María Victoria Trianes

José Tuvilla

13.- PRECIOS DE LA MATRÍCULA:

Hasta el 15 de mayo:

- Ordinaria: 121 Euros
- Socios de AUFOP: 91 Euros
- Alumnos y parados: 31 Euros

Después del 15 de mayo:

- Ordinaria 150 Euros
- Socios de AUFOP: 100 Euros
- Alumnos y parados: 36 Euros

14.- PUBLICACIÓN DE LAS ACTAS DEL CONGRESO:

- Las Ponencias serán publicadas en la «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO».
- Las Comunicaciones en la «REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO».

15.- CORREOS ELECTRÓNICOS DE CONTACTO:

Inscripciones y trámites:

fotokopias@cepymearagon.es

Secretaría:

José Emilio Palomero Pescador: emipal@posta.unizar.es

Clotilde Navarro: cnavarro@mag-cu.uclm.es

Comunicaciones al Congreso:

Luis Carro Sancristóbal: lcarro@doe.uva.es

16.- PÁGINA WEB DEL CONGRESO

<http://www.uva.es/aufop/xcongreso.htm>

X CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLARES

Boletín de Inscripción

DATOS PERSONALES

Apellidos

NombreD.N.I.

Dirección

C.P.PoblaciónPaís

Teléfono.....FaxE-mail

DATOS PROFESIONALES BÁSICOS:

.....
.....
.....
.....

Cuota de Inscripción:

Para formalizar la matrícula, debe enviarse este boletín relleno junto con el justificante de ingreso de la cuota en la cuenta corriente de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) en el BBVA, número 0182-2318-73-0204445995 (Oficina de Juan Pablo II, Zaragoza).

Remitir a :

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Corona de Aragón, 22-24
E-50009 Zaragoza
Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

Otras direcciones de contacto:

José Emilio Palomero Pescador
Correo electrónico: emipal@posta.unizar.es
Luis Carro Sancristóbal
Correo electrónico: lcarro@doe.uva.es
Página Web de la AUFOP: <http://www.uva.es/aufop>

**NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE
LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales»**

1) NORMATIVA GENERAL

1.1) La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales» es el órgano de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», Asociación científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», y cuyos socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

1.2) La AUFOP, por cuyos estatutos se rige la citada Revista (ver número 5, Julio 1989, pp. 191-197. Disponibles también en <<http://www.uva.es/aufop/estatuto.htm>>), es la propietaria legal de la misma, por lo que jurídicamente depende de sus órganos de dirección: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Comité de Apoyo Institucional y Comité Asesor.

1.3) La «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES», se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza. Su Sede Social está situada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España). E-mail de contacto: emipal@posta.unizar.es

1.4) Finalmente, la citada Revista publica tres números al año (Abril, Agosto, y Diciembre), con una extensión de al menos unas 200 páginas/número.

2) NORMAS PARA LA CONFECCION DE ARTICULOS

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atener para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas será motivo suficiente para su no aceptación.

2.1) Aspectos formales

2.1.1) Los autores enviarán el trabajo original y cuatro copias a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), c/ Corona de Aragón, 22-24, E-50009 Zaragoza, Teléfono/fax 34-976-565-853. También será remitida a esta dirección una copia en soporte informático («diskette»), preferentemente en programas de WORD para Mac, si bien se aceptarán en cualquier otro programa similar o para PC Compatible. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

2.1.2) Todos los trabajos serán presentados a máquina, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara y a doble espacio. Mantener 3 cms. en cada uno de los márgenes (65 caracteres por línea y 30 líneas aproximadamente).

2.1.3) No justificar el margen derecho del texto, y no dividir palabras al final de una línea. Sangrar cada párrafo entre 5 ó 7 espacios.

2.1.4) Escribir un «título corto» (las primeras palabras del título del trabajo) y el número de página en el encabezado de cada página, con el número de página en el margen derecho.

Ejemplo:

Formación del docente 3

2.1.5) La página uno es la página del título. Centrar el título en la hoja, indicando su nombre y la institución.

Ejemplo:

Formación del docente en Panamá
Eric Santamaría
Universidad Nacional de Panamá

2.1.6) Los trabajos irán acompañados de un resumen en castellano y en inglés, de unas 100/120 palabras, así como tres o cuatro palabras clave con las que se identifiquen los trabajos, también en castellano y en inglés. Estas palabras deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, o al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), aceptándose también las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El resumen y las palabras clave en la página dos.

2.1.7) El texto del trabajo comenzará en la página tres.

2.1.8) Los trabajos no excederán las 20 páginas. Usar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares) o letra pica (Courier 10 c.p.i.).

2.1.9) Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico (si la tiene). Será conveniente aportar un breve currículum en el que se señala el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación (no más de seis líneas).

2.1.10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y, en todo caso, se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde vayan a ir ubicados.

2.1.11) La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publicación Manual* (4th ed.).

2.1.12) Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni notas al final. Utilizar el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas « » y se incluirá el número de la página.

Ejemplo:

«encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba» (House, 1992, p. 47).

- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor.

Ejemplo:

House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.

2.1.13) *Referencias Bibliográficas*

- La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte del mismo. En las referencias bibliográficas han de incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Las citas se organizan alfabéticamente por el apellido del autor. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la palabra primera del título de un libro o artículo (o la palabra primera después de dos puntos o un punto y coma en el título), así como también los nombres propios.
- Los títulos de las revistas normalmente llevan en mayúscula la primera letra de cada palabra. Los siguientes ejemplos pueden servir de ayuda.
- La estructura de las citas es la siguiente (prestar mucha atención a los signos de puntuación):

— *Para libros:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.

— *Para revistas:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.

— *Para capítulos de libros:* Apellidos, Nombre o Inicial(es.) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellido (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

2.1.14) *Libros escritos por uno o varios autores*

IMBERNÓN, Francesc (1993). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

2.1.15) *Libros editados (recopilación de ensayos)*

POPKWITZ, Thomas S. (Ed.). (1990). *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

2.1.16) *Capítulos contenidos en libros editados*

CALDERHEAD, James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Luis M. MILLAR ANGULO (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-37). Alcoy, Alicante: Marfil.

2.1.17) *Artículos de revistas*

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147.

2.1.18) *Artículos de periódico, semanal o similares*

CARRO, Luis (1996). De la integración a la inclusión. *El Norte de Castilla*, 10 de septiembre, 23.

2.1.19) *Documentos de la base de datos ERIC*

LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC nº ED295937).

Con estos ejemplos se cubre más del 95% de las cuestiones que pueden surgir con respecto a la normativa APA.

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos» publicado en el número 28 de esta revista).

2.2) *Temática*: se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrá una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. Este resumen no será superior a dos páginas escritas a doble espacio. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

En determinados supuestos, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado destinará sus páginas a recoger de manera monográfica las actas de congresos, seminarios o reuniones científicas conectadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

2.3) *Admisión de artículos*: una vez recibido un artículo por el Secretario del Consejo de Redacción, lo enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Para ser publicado, un artículo debe recibir como mínimo dos informes positivos, exigiéndose en determinados supuestos tres, decidiendo el Consejo de Redacción en qué número concreto se publicará.

2.4) *Artículos no solicitados por el Consejo de Redacción*: serán seleccionados según su oportunidad e interés para la Revista, pudiendo ser publicados cuando lo estime conveniente el Consejo de Redacción. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la Revista en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) *Artículos publicados*: no se abonará cantidad alguna en efectivo por la publicación de artículos, quedando todos los derechos sobre los mismos reservados para la AUFOP. Todas las personas que hayan publicado algún artículo en este número recibirán un ejemplar gratuito del mismo. Si necesitan más ejemplares podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), c/ Corona de Aragón, 22, E-50009 Zaragoza, Teléfono y fax 34-976-565-853; e-mail: fotokopias@cepymearagon.es Si hay existencias les serán enviados gratuitamente.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua «Revista de Escuelas Normales»
(CIF. G-44032266)

AÑO 2002

Apellidos Nombre
DNI O CIF Localidad
Calle/Plaza Número
Provincia C.P. Teléfono
Lugar de trabajo
Calle/Plaza Número
Provincia C.P. Teléfono

Domiciliación Bancaria:

Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:

Número Completo de la cuenta (20 dígitos):.....
Banco o Caja de Ahorros:
Dirección completa del Banco:
Localidad y Código Postal:.....

Firmado:

Nombre y Apellidos

Precios para el año 2002 (impuestos incluidos):

- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 69 Euros
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 247 Euros
- Suscripciones para el resto de países extranjeros: 90 Euros
- Precio de este ejemplar suelto: 23 Euros

1 Euro= 166,386 Pta.

En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío
de las revistas al suscriptor o suscriptora.

Forma de Pago:

1.- Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E- 50009 Zaragoza.

2.- Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. n.º 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

Enviar este Boletín de Suscripción a:

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Corona de Aragón, 22-24
E-50009 Zaragoza

Teléfono 34 976 56 58 53 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

