

COMPARTIR PARA RENOVAR

Boletín del Centro de Profesores y de Recursos

LA ALMUNIA DE DOÑA GODINA (ZARAGOZA)

AÑO V ENERO-MARZO 2000 NÚMERO 17

Sumario

- *Editorial.*
- *Experiencias: Desarrollo de la acción tutorial en el C.R.A. "El Enebro".*
- *Opinión: Aquellas escuelas de niñas.*
- *Colaboración: La actitud del público en la historia de la música occidental.*
- *Materiales de reciente adquisición.*
- *Prensa profesional.*

Colaboran en este número: Profesorado del C.R.A. "El Enebro", Manuel Vergara y Raquel Sánchez.

Redacción, diseño y maquetación:
Manuel Vergara, Cecilia Vaquero y Ricardo Arguís.

Edita: C.P.R. de La Almunia de D^a Godina.
C/ La Paz, s/n.
Telf. 976-600800. Fax 976-812540.
La Almunia de D^a Godina.
50.100-ZARAGOZA.

El C.P.R. no se hace responsable ni comparte necesariamente las opiniones expresadas por los autores en los distintos artículos.

EDITORIAL

Como apoyo a la enseñanza y a los centros de la zona tener un CPR es un lujo y depende de nosotros "los del CPR" y de vosotros "los maestros-as", que ese lujo sea efectivo o se mantenga en la más absoluta de las inutilidades.

Cuando este pasado febrero, nos dedicamos a visitar todos los centros y hablar con los Equipos Directivos sobre las necesidades de formación para el curso que viene, lo hicimos con la convicción de que deberíamos saber cuáles eran las preocupaciones del profesorado para gestionarlas de manera eficaz y mejorar así la oferta que se hiciese desde el CPR.

Recogidas todas vuestras aportaciones, los resultados tienen muchas lecturas y conclusiones. La más significativa quizá sea que la necesidad que gana "por goleada" y que más preocupa es la de la actualización en las nuevas tecnologías, en vulgo, la informática.

No sabíamos muy bien lo que quiere decir esto y nos surgen varias cuestiones a la hora de analizar esta generalizada petición: ¿significa que el CPR ha de convertirse exclusivamente en una especie de Academia de cursos sobre procesadores, manejo y brújula de viajes por Internet y Servicio Técnico de aparatos que se estropean?, ¿reivindica el profesorado su legítimo derecho a estar al día en las nuevas tecnologías pero a costa de qué otras cosas, en qué condiciones, con qué contrapartidas, en qué tiempos?...

Otra de las parcelas para la reflexión que nos surgió es que si la formación del docente se orienta fundamentalmente para que llegue cuanto antes al aula, ¿quién controlará en qué medida la formación en las NNTTs mejora la práctica docente?; ¿podrá llevarse a cabo una enseñanza moderna y actual en muchos centros que tienen unas infraestructuras "de risa" en cuanto a dotación y materiales informáticos?, ¿cómo?

A ver si los árboles virtuales nos impiden ver otros bosques más peliagudos y reales que hay en la educación actual y en los centros en particular. Temas como la evaluación formativa, la diversidad del alumnado y su respuesta educativa, la disminución del fracaso escolar, la coordinación y funcionamiento pedagógico de los centros, entre otros, no son sino excepciones a la hora de demandar formación y creemos que aquí el CPR sí tiene un verdadero reto, no para solucionar problemas que son responsabilidad de tutores y directores sino para aportar ideas, abrir caminos e investigar juntos para mejorar nuestra cotidianidad.

DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL C.R.A. "EL ENEBRO"

La acción tutorial constituye uno de los ejes fundamentales del sistema educativo definido a partir de la LOGSE. De acuerdo con las orientaciones propuestas por el M.E.C. (1992), la educación no se encamina sólo al desarrollo de conocimientos y procedimientos, ni se limita únicamente a lo que sucede en el aula; por el contrario, se trata de un proceso en el que se incluyen además valores, normas y actitudes, desde una perspectiva global del desarrollo del alumnado en su entorno escolar, familiar y social. Así, la acción tutorial supone un esfuerzo estructurado y colaborativo, por parte del profesorado, para garantizar un desarrollo integral de la personalidad del alumnado.

De un modo más o menos consciente, la escuela tradicional ha potenciado con un carácter más sistemático las capacidades cognitivas y lingüísticas, descuidando o relegando a un segundo plano los aspectos afectivos y conductuales del ser humano. Sin embargo, una concepción global del desarrollo requiere atender de modo equilibrado todas las capacidades mencionadas. Tal y como ha señalado Goleman (1997), la inteligencia "académica" que se cultiva tradicionalmente en nuestras instituciones educativas no prepara para los desafíos de la vida, ya que deja de lado aspectos fundamentales para el desenvolvimiento personal y social.

Siendo consciente de todas estas reflexiones, el profesorado del Colegio Rural Agrupado "El Enebro", con sede en Saviñán (Zaragoza) se planteó hace unos años cómo sistematizar el Plan de Acción Tutorial del Centro, de modo que pudiera ofrecer una orientación más global y equilibrada para el trabajo con el alumnado. En lo que sigue, intentaremos reflejar algunos de los aspectos más relevantes de todo el proceso que hemos llevado a cabo.

Contexto de la experiencia.

El C.R.A. "El Enebro" está integrado por las escuelas de las localidades de Morés, Paracuellos, Saviñán y Sestrica; además, recibimos alumnado de Purroy, cuya escuela está suprimida. La creación jurídica de este Colegio tuvo lugar en el curso 94-95, aunque anteriormente varias de las escuelas que lo integran tenían experiencia de trabajo conjunto en torno al ya desaparecido Centro de Recursos de Illueca. La plantilla actual del Centro es de trece profesores, cuatro de los cuales son itinerantes de las especialidades de Música, Inglés, Educación Física y Religión, existiendo una quinta profesora itinerante de apoyo a los centros. Desde 1991, el profesorado de estas escuelas ha organizado su formación conjunta elaborando distintos Proyectos de Formación en Centros. A partir del curso 94-95, el profesorado del C.R.A. recibe asesoramiento por parte del Centro de Profesores y de Recursos de La Almunia de Doña Godina, llevando a cabo un intenso trabajo compartido en el que se enmarcan las experiencias que aquí vamos a describir.

Desarrollo de la acción tutorial en el Centro.

Nuestra experiencia se inicia en el curso 97-98, con la elaboración del Plan de Acción Tutorial, a partir de un proceso de trabajo colaborativo por parte de todo el Claustro de Profesores. Se trataba de reflexionar acerca del sentido de la acción tutorial en nuestra labor educativa, así como de sistematizar las acciones que, en este ámbito, se estaban llevando ya a cabo en el Centro, a partir de un análisis exhaustivo de las mismas para detectar carencias y aspectos mejorables. La secuencia de trabajo que seguimos fue la siguiente:

1. Definir los objetivos generales del Plan de Acción Tutorial y su relación con el Proyecto Educativo de Centro.
2. Analizar las funciones de los tutores en la legislación actual y concretar su aplicación en nuestro Centro.
3. Delimitar los ámbitos de la acción tutorial -familias, alumnado y profesorado-, así como las áreas de trabajo dentro de cada uno de ellos.
4. Establecer objetivos y propuestas de actividades para cada uno de los ámbitos.
5. Diseñar un sistema de evaluación del Plan de Acción Tutorial.

Una de las herramientas de trabajo más útiles para esta labor la constituyó la parrilla que reproducimos en esta página, donde se sintetizan las áreas básicas de la acción tutorial. De este modo, partiendo de la realidad de nuestro Centro, elaboramos un listado de acciones que el profesorado realizaba habitualmente en relación con cada área; a partir de allí, valoramos el trabajo actual en el Centro y decidimos qué era lo que queríamos mantener, así como qué aspectos no estábamos teniendo suficientemente en cuenta y era preciso añadir.

ÁMBITOS DEL P.A.T.	¿QUÉ HACEMOS ACTUALMENTE?	¿QUÉ QUEREMOS MANTENER?	¿QUÉ ES PRECISO AÑADIR?
ÁMBITO FAMILIAR -Entrevista tutorial familiar. -Reuniones generales de padres.	aa	aa	a
ÁMBITO DEL PROFESORADO -Mediación tutorial (papel del tutor como mediador entre escuela y familias). -Coordinación. .Información sobre el alumnado. .Equipos de ciclo. .E.O.E.P.	aa	a	aa
ÁMBITO DEL ALUMNADO -Enseñar a pensar. .Motivación.	aa	a	a

<ul style="list-style-type: none">.Técnicas de estudio..Detección de dificultades.-Enseñar a ser persona..Autoconcepto y autoestima.-Enseñar a convivir..Acogida e integración y cohesión..Derechos, deberes y responsabilidades..Habilidades sociales y dinámica de grupos.

Durante los tres últimos cursos, nuestra labor se ha centrado en desarrollar en la práctica los principios establecidos en el Plan de Acción Tutorial que elaboramos. Algunas de las actividades que hemos llevado a cabo, así como otras que estamos aplicando en la actualidad, se describen a continuación.

.Autoestima, habilidades sociales y resolución de conflictos. A lo largo de un curso escolar, decidimos dedicar una hora semanal a actividades de tutoría, en la que desarrollamos un programa de actividades relacionadas con estos tres temas. Tras un análisis de materiales editados en torno a estos aspectos, seleccionamos un conjunto de juegos y dinámicas de grupo, que fuimos secuenciando y adaptando a la realidad de nuestras aulas, para ponerlos en práctica en la hora de tutoría. No obstante, consideramos que este trabajo no puede restringirse a un momento puntual del horario escolar, sino que implica una acción continua y una actitud permanente del profesorado. Pero, al mismo tiempo, constatamos que es una experiencia positiva el poder dedicar un tiempo específico para profundizar con el alumnado en su propia autoestima, desarrollar determinadas habilidades sociales o mostrar pautas para afrontar los conflictos interpersonales, ya que se pueden trabajar estos aspectos de un modo más exhaustivo, tomando conciencia de nuestras actitudes y hábitos cotidianos, y sentando las bases de conductas que posteriormente se van a reforzar en el quehacer diario del aula.

.Estrategias de aprendizaje. Nos hemos centrado en las condiciones básicas de trabajo en casa, para establecer una continuidad entre las estrategias de aprendizaje desarrolladas en la escuela y el estudio autónomo del alumnado fuera de la escuela. Para ello, hemos diseñado un cuestionario personal de evaluación de hábitos de estudio, que se ha aplicado a cada alumno, y cuyos resultados han sido discutidos por cada tutora con su grupo respectivo. A partir de esto, cada alumno ha establecido un compromiso individual para potenciar determinados hábitos en los que necesitaba mejorar. Está previsto, más adelante, realizar un seguimiento de los hábitos de estudio desarrollados, revisando los compromisos establecidos por cada alumno, así como contando con las aportaciones de las familias.

.Coordinación con familias. Esta cuestión nos parece de vital importancia, ya que no entendemos el trabajo en la escuela si no va acompañado de una coordinación adecuada con las familias del alumnado, de modo que exista continuidad y coherencia entre los planteamientos del colegio y del hogar. Para ello, siempre que nos planteamos abordar un ámbito concreto de la acción tutorial, diseñamos una serie de actividades para garantizar la colaboración y participación de madres y padres. Algunos ejemplos son: elaboración de un “libro de Educación Infantil” para cada alumno de esta etapa, que sirve de enlace entre el profesorado y las familias, y en el que se reflejan informaciones y pautas orientativas diversas -datos del alumno, comunicaciones del profesorado a padres y viceversa, sugerencias de colaboración desde casa, boletines informativos, ...-; realización de charlas y debates sobre autoestima, habilidades sociales y resolución de conflictos, con entrega de documentación sencilla sobre pautas para potenciar estos aspectos desde las familias; reuniones generales con padres y madres, para analizar los hábitos de estudio de sus hijos y efectuar un seguimiento periódico; entrevistas individuales para tratar aspectos puntuales sobre la evolución de un determinado alumno; ...

Conclusiones.

El desarrollo de la acción tutorial abarca áreas tan complejas que resulta difícil darles respuesta a todas con el mismo grado de intensidad. Sin embargo, la experiencia resulta muy satisfactoria, cuando se cuenta

con el apoyo entusiasta y el trabajo colaborativo de tus compañeros docentes, y además se constatan resultados positivos en el trabajo con nuestras alumnas y alumnos. Del trabajo realizado hasta la fecha hemos aprendido muchas cosas, algunas de las cuales planteamos a continuación, como reflexiones en voz alta para nosotros mismos, y también como recomendaciones para otros docentes que deseen embarcarse en esta aventura.

.El Plan de Acción Tutorial debería ser un documento realista, funcional y revisable, que ayude a crear un marco común de acuerdos para la acción educativa de todo el Claustro.

.Dada la amplitud de los posibles aspectos a abordar, conviene centrar la acción tutorial en áreas de intervención prioritarias y muy concretas, no pretendiendo abarcar en exceso.

.La coordinación entre el profesorado -planificación conjunta de actividades, seguimiento y evaluación-, es un aspecto clave para el éxito de la labor tutorial e implica de modo directo a diversos estamentos: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Jefaturas de Estudios, Comisiones de Coordinación Pedagógica, Equipos de Ciclo, ... En nuestro caso, cabe mencionar el satisfactorio trabajo colaborativo llevado a cabo con el C.P.R. de La Almunia: un seguimiento continuo por parte de los asesores de éste en las reuniones del Claustro ayudó a retomar el hilo conductor del tema en momentos críticos, facilitando además materiales y recursos que aportaron nuevos enfoques en el Plan de Acción Tutorial.

.La acción tutorial no puede limitarse a una hora concreta semanal o a unas actividades puntuales, sino que debe impregnar toda la acción educativa; asimismo, esta tarea afecta a todo el profesorado del Centro sin excepciones.

Profesorado del C.R.A. "El Enebro"
y asesores del C.P.R. de La Almunia
de Doña Godina (Zaragoza),
durante los cursos 1997-98,
98-99 y 99-2000.

Referencias bibliográficas:

GOLEMAN, Daniel (1997): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma, Orientación y tutoría*, Madrid: M.E.C.

Para saber más: Reseñamos a continuación algunas obras básicas que pueden servir de apoyo para diversas actuaciones del Plan de Acción Tutorial.

ALCANTARA, José Antonio (1993): *Cómo educar la autoestima*, Barcelona: CEAC.

ALVAREZ, A. y otros (1990): *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*, Madrid: Visor.

ARNAIZ, Pere e ISUS, Sofia (1995): *La tutoría, organización y tareas*, Barcelona: Graó.

ARON, Ana Mª y MILICIC, Neva (1996): *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*, Madrid: CEPE.

BONALS PICAS, Joan (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona: Graó.

CORNELIUS, Helena y FAIRE, Shoshana (1998): *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*, Madrid: Gaia.

CRARY, Elizabeth (1998): *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*, Barcelona: RBA.

GIRARD, Kathryn y KOCH, Susan J. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*, Barcelona: Granica.

GOLEMAN, Daniel (1995): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1997.
HAEUSSLER, Isabel M. y MILICIC, Neva (1996): *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*, Madrid: CEPE.
McKAY, Matthew y FANNING, Patrick (1991): *Autoestima. Evaluación y mejora*, Barcelona: Martínez Roca.
ONTORIA, A., GÓMEZ, J.P.R. y MOLINA, A. (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*, Madrid: Narcea.
SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ (1995): *La alternativa del juego II*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

AQUELLAS ESCUELAS DE NIÑAS

M^a BOVARY deseaba dar a luz un niño en lugar de una niña porque: "Un hombre por lo menos es libre. Puede pasar por todas las pasiones, recorrer países, saltar obstáculos, hincar el diente a los más exóticos placeres; pero una mujer está continuamente rodeada de trabas (...) tiene en contra suya tanto las molicias de la carne, como las ataduras de la ley, siempre hay algún anhelo que arrebatara y alguna convención que la refrena".
(Flaubert, 1982).

Siempre puede ser positivo analizar la situación del sistema educativo, aunque sólo sea para darnos cuenta de que, en épocas anteriores no muy lejanas, los presupuestos que se mantuvieron como inalterables dejaron huella y de qué manera.

Ciertamente corren otros tiempos. Si damos unas pinceladas históricas sobre la educación de la mujer, nos encontramos al moravo Comenio, que ya se preocupaba en el siglo XVII por la educación femenina, y dictaminó que la educación debería darse también a la mujer pero "... para proveer dignamente el cuidado familiar, del marido, los hijos y la familia". O, como se recoge en 1836 en una Norma de Instrucción Pública, dicha educación será: "No obligatoria y deberá estar encaminada a las tareas del hogar". Podemos decir que esta será la nota dominante prácticamente hasta el 70..., del novecientos, digo.

La República.

Con el advenimiento de la Segunda República se dieron los primeros apuntes de coeducación. Supuso un cambio de mentalidad en relación a la escuela, sobre todo porque hace suyos muchos de los postulados de la Escuela Nueva. Se cuestionó la necesidad de mantener la separación de sexos en educación y se defendió la escolarización conjunta, al mismo tiempo que la permanencia de materias específicamente femeninas como las labores o las enseñanzas domésticas. "Conviene educar a la mujer no para ciudadana, sino para madre de ciudadanos", dice Joan Maragall.

El nuevo modelo se limitaba a adecuar las viejas estructuras a las nuevas necesidades: si las mujeres ya podían votar y asumir ciertas profesiones, su educación debía aproximarse a las pautas establecidas para la escuela de niños. Pero este acercamiento a los valores masculinos no las liberaba de sus funciones tradicionales de amas de casa y madres de familia y tampoco se planteó la posibilidad de introducir a los niños en el ámbito de los conocimientos y habilidades de tipo doméstico.

Franquismo.

Este momento histórico significó un retroceso coeducativo constatable. La dictadura franquista supuso un retorno a las prácticas de segregación y exclusión. La escolarización mixta fue prohibida por considerarse contraria a los principios del movimiento y, hasta el 70, no se toleraron más centros mixtos que los indispensables por razones económicas (muchas escuelas rurales).

Mucho mejor que yo define Nuria Pompeia el ambiente irrespirable de alguna de aquellas escuelas:

"El crucifijo, el niño Jesús de Rafael y los retratos de Franco y José Antonio. Quién es Dios, cómo se hace una buena confesión, la disciplina, el orden y el silencio presidían la vida escolar (...)".

Un enorme paquete de tiempo inmóvil, repetido, aplastante como la eternidad; envuelto en muchas capas de obediencia, sacrificios, ignorancias y anhelos; atado y sujeto por las normas, la disciplina, el orden y el silencio: lacrado y sellado por la religión, la familia y la impotencia.

El período franquista.

Se caracteriza por un antifeminismo profundo y la prohibición de la coeducación. La consecuencia lógica es más analfabetismo femenino, sobre todo en Enseñanzas Medias.

¿Qué sentido tiene?

Mantenia la idea de la existencia de unas diferencias "naturales" entre los sexos. Pero más concretamente, el antifeminismo hay que buscarlo en el papel atribuido a la mujer por las bases ideológicas del régimen:

- Se glorifican los valores de la heroicidad viril frente a la "afeminamiento": "Hay que desterrar de la cultura (...) la rusofilia y el afeminamiento,..." (1938).
- El catolicismo más tradicional asentado sobre bases represivas en ámbito sexual.
- Elitismo cultural donde se piensa que la cultura sólo es patrimonio de unos pocos.

Consecuencia: la mujer debe tener una educación diferente, asumir el rol de ama de casa y considerada como inferior al niño.

La sección femenina.

Fue una organización conservadora que se dedicó más al adoctrinamiento que a la educación. Para muestra: el estudio y el trabajo de la mujer eran, para Pilar Primo de Rivera, cosas secundarias aún en 1968. Aunque la ideología caló poco en la niña-mujer, porque hablar de las glorias imperiales era algo extraño desde la precariedad de la vida doméstica, su única labor efectiva fue situarse en el terreno de la beneficencia, asistencia social y como divulgadoras rurales. Normalmente se la juzga como una Organización que dispuso de poder político y atribuciones como nunca, pero lo que hizo es perpetuar la opresión de la mujer:

"La única misión que tienen asignada las mujeres en la tarea de la patria, es el hogar" (...).
"Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador reservado por Dios a las inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho". Consejo Nacional de la SEM. 1942.

¿Por qué?

La única explicación posible para una vuelta al oscurantismo es la de perpetuar un determinado tipo de familia jerárquica e individualista. Tampoco la situación económica del país hacía necesaria la incorporación de la mujer al trabajo, aunque el régimen nunca ocultó su cerril concepto de educación femenina: se requiere el certificado de enseñanzas de Hogar para obtener el Título de Bachiller, por ejemplo.

El servicio social.

- Lo realizaron casi tres millones de mujeres. Duraba seis meses en dos períodos de tres meses:
- Una fase de formación religiosa, política y doméstica.
 - Otra de prestación de un servicio al Estado.

Entre las exentas se encuentran las casadas, viudas con hijos, monjas y huérfanas de caídos. Se exige el certificado de haber cumplido este servicio para obtener títulos y certificaciones, carnet de conducir, pasaporte, trabajar en la Administración,... Debajo se esconde otra ideología inconfesable:

- Las mujeres solteras deben servir de algún modo al Estado.
- Mano de obra gratuita para cubrir servicios que debería cubrir el Estado con dignidad.

Valoraciones finales.

¿Por qué es importante revisar la historia de la educación femenina? Porque, aunque a muchas de las niñas de ahora, las "desventuras" que cuentan sus abuelas, madres o tías sobre la educación que recibieron les suenan a película de terror (o de risa), esas mismas abuelas, madres o tías no acaban de ver que determinadas ideas que en su día les "vendieron" como verdades absolutas, no son más que manipulaciones muy difíciles de destruir, porque están interiorizadas por medio de una educación basada fundamentalmente en la vergüenza y la culpa.

Manuel Vergara Lorente.
C.P.R. de La Almunia.

Bibliografía.

Artículos de Cuadernos de Pedagogía escritos por:

CORTADA, Esther
SUBIRATS, Marina
POSA, Elena
VEGA NAVARRO, Ana
SOLER, Miguel
POMPEIA, Nuria

“Discurso en el Consejo Nacional Sección Femenina, 1946”
“Escritos” p.37
PRIMO DE RIVERA, Pilar.

LA ACTITUD DEL PÚBLICO EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL

Toda situación musical, considerada en su aspecto práctico, implica al menos tres factores distintos íntimamente relacionados: compositor, intérprete y oyente. Los esfuerzos combinados del compositor y el intérprete sólo tienen sentido si se dirigen a un conjunto de auditores que sepan realmente escuchar; ambos sólo quieren un público que se entregue plenamente a la música que están oyendo. El público es todo aquél que consume o paga el arte, aunque desde un punto de vista estético, se considera como tal a quien es capaz de atender y entender la forma expresiva de una obra de arte; para ello, necesita tener educados sus sentidos, su atención y su inteligencia imaginativa. En el caso de la música, el público oyente no debe solamente "saber estar", sino también saber escuchar inteligentemente, no limitándose a recibir de forma pasiva o hedonista un mensaje musical, sino además comprender su finalidad, su significado (si lo tiene), el papel del compositor, el del intérprete y también el propio como receptores de esa música dentro de la experiencia musical total y completa. Pues el oyente es en definitiva el

destinatario último de toda composición y a él le corresponde juzgarla, disfrutarla, admirarla o detestarla. Nuestra capacidad para poder hacer esto dependerá de varios factores: la cultura auditiva, la sensibilidad para captar la emotividad de un mensaje, el ambiente sonoro que nos ha rodeado de pequeños y nos rodea en la actualidad, la cultura personal adquirida a nivel general y la preparación musical específica que tengamos.

A lo largo de la Historia de la Música, cada obra musical se ha creado pensando en un público determinado, ha tenido funciones específicas (religiosas, festivas, escénicas, políticas, estéticas,...) y se ha utilizado en situaciones y acontecimientos concretos para los cuales iba destinada desde el mismo momento de su concepción en la mente del compositor.

Se sabe, por medio de distintos escritos de Platón, que ya en la Antigua Grecia existían normas y una autoridad que regulaba tanto los distintos tipos de composiciones como el comportamiento del público en los teatros. Hacia el s. IV, esta figura semejante a un policía fue desapareciendo siendo "... los pitos y las voces discordantes de la masa o los aplausos de aprobación los que juzgaban las obras..." (Las Leyes, Platón).

Durante la Edad Media nos encontramos con dos circunstancias:

- 1.- En muchas ocasiones el oyente se confunde con el intérprete, llegando a ser la misma persona, sobre todo en la música de la Iglesia cristiana, en la que los destinatarios de la música son los propios miembros de la comunidad que la ejecutan.
- 2.- Dentro de la música popular, la aparición de las figuras del juglar, el trovador y el trovero, quienes actuaban en las calles y plazas, y en las fiestas privadas de la nobleza y la corte. Su público era muy variado y su arte iba muy ligado a la comprensión de la palabra. No existe todavía el concepto de concierto o recital. Ellos eran los encargados de proveer la música en todas las ocasiones, tocando en los cortejos, durante la cena, poniendo música al juego de los amores cortesanos, tocando en las fiestas de mayo, de Navidad y Año Nuevo, en las justas y torneos, en las procesiones cívicas, mojigangas, bailes de disfraces y de corte. En su mayoría, era música de fondo a otra actividad social.

Es en el Renacimiento cuando se produce la aparición del público como tal dentro de la Historia de la Música Occidental. Por primera vez desde la Antigua Grecia se manifiesta claramente la separación entre quien compone la música, quien la ejecuta y quien la escucha. Esto es debido en gran medida al proceso de laicización de la música. Fue importantísimo el papel que jugaron los mecenas patrocinando a los músicos y a otros artistas, favoreciendo así actitudes respetuosas y culturalmente elevadas, creando un público fijo que paulatinamente fue creciendo dentro de los distintos círculos artísticos por ellos creados. Grupos de poetas, músicos, artistas y personas cultivadas comenzaron a formar unas sociedades llamadas "Academias" en las que se celebraban reuniones periódicas para discutir temas intelectuales y artísticos, para organizar veladas musicales o para hacer críticas de escritos de sus miembros. Con ellas, el cultivo de la música se fue extendiendo de la nobleza a la clase media y a la naciente burguesía, fomentándose actitudes de escucha en ocasiones muy elevadas, como con la "música reservata".

La ópera nació como un arte exclusivamente cortesano. Más tarde se convirtió en un medio ideal utilizado por las personas de alta posición para distraer al pueblo, evitando así que éste se ocupase de los asuntos privados de los ricos y otros asuntos políticos, promocionando la música por razones de estado. El público urbano prefería a los cantantes estrella y una acción rápida, siendo la ópera cómica la preferida por la clase media.

Los primeros conciertos públicos, en el sentido que hoy conocemos, aparecieron durante el período barroco con la introducción de un nuevo factor: la apertura de las salas de concierto públicas desde finales del s. XVII, a las que se accede pagando el precio de una entrada o por abono. Con esta práctica se facilita a la burguesía el acceso a la música de concierto, participando más activamente en la vida musical. Estos conciertos públicos van a tener gran éxito en toda Europa y van a favorecer la difusión de la música fuera de los limitados salones de la aristocracia. Con la burguesía se impondrá un gusto orientado hacia el virtuosismo y lo espectacular, especialmente en la ópera.

Los empresarios del s. XVIII eran casi todos músicos. Ellos firmaban contratos con compositores y virtuosos y organizaban conciertos corales y sinfónicos. Los programas eran variados y nuevos, de música escrita recientemente, a diferencia del público actual, que prefiere la música antigua. Eran muy extensos, pudiendo llegar a durar varias horas. El aplauso surgía de modo espontáneo entre el público y también entre los músicos de las orquestas. Este tipo de música se realizaba en los salones privados, habitaciones de los hoteles, academias de equitación,...; todo fue utilizado al servicio de la música.

En el s. XVIII nace la crítica musical en revistas de información general, como el "Mercur Galant", el "Spectator", el "Critica Musica" de Mattheson y el "Der Kritische Musikus" de Scheibe, contribuyendo al desarrollo de la calidad en la interpretación y de la actitud de escucha por parte del público.

Está demostrado que el sonido de las orquestas del s. XVIII era bastante defectuoso en cuanto a afinación, a precisión y a disciplina orquestal, teniendo un nivel de ejecución tan bajo que apenas se toleraría hoy. Pero el comportamiento del público tampoco era de admirar en muchas ocasiones. Durante los ss. XVII y XVIII, la música era utilizada como telón de fondo de otras actividades en los salones reales y aristocráticos, acompañando a las conversaciones de la gente. En más de una ocasión, Spohr se negó a tocar en tales circunstancias. Junto a él, otros músicos como Moscheles, Listz o Mendelssohn, exigieron respeto en sus conciertos y contribuyeron a cambiar la actitud del público.

Cuando las clases medias y bajas empezaron a asistir a los conciertos y especialmente a la ópera, tuvieron que ser educados para escuchar. Al principio hablaban tanto que resultaba difícil escuchar. Las repeticiones de algunas piezas venían determinadas por los gritos a favor, produciéndose a veces una lucha a base de alaridos y gritos, unos a favor y otros en contra, ganando los que más fuerte lo hacían. La mala conducta del público inglés y en ocasiones del francés era notoria, según comentan algunas crónicas de la época, interrumpiendo la representación o el concierto cuando algo no gustaba y, en ocasiones, tirando objetos al escenario o incluso destruyendo el local. Por ejemplo, en 1775, Jean Monnet llevó una compañía de danza al Drury Lane, local que fue necesario cerrar durante dos meses para reparar los daños provocados por el público durante la actuación. Parece que el público alemán y austríaco era mucho más disciplinado, mostrando su desaprobación de forma intensa y expresiva en ocasiones, pero no violenta.

Frente a las exigencias del público moderno en cuanto al respeto por la partitura y la interpretación original de la misma, llama la atención el hecho de que desde 1750 existiese una práctica muy común que consistía en embellecer e improvisar sobre partituras ya escritas, y se sobreentendía que había que modernizar las composiciones tempranas. Por ejemplo, Mozart realizó una nueva orquestación y arreglo de "El Mesías" de Haendel. Así mismo, Mozart sabía que sus óperas y otras obras suyas no habían de ser ejecutadas como él las escribiera, porque muchas orquestas no tenían entonces clarinetes ni corno inglés. Otro ejemplo: "La Flauta Mágica" de Mozart fue representada en 1801 en París con el título cambiado por "Les Mystères d'Isis", con sus armonías originales alteradas, los solos y dúos convertidos en tríos, y la inserción de partes conocidas de "Don Giovanni", "Fígaro" y "La Clemenza di Tito", e incluso con fragmentos de sinfonías de Haydn. En Inglaterra se añadieron canciones populares contemporáneas a las óperas de Mozart hasta 1820. El público aceptaba y gustaba de estos cambios, no existiendo todavía la idea historicista y el respeto por la obra musical que se tiene hoy.

Durante el s. XIX las preferencias del predominante público burgués se dirigen hacia un arte intimista como la música de cámara y de solista, aunque también hacia el arte nacional.

En los primeros decenios del s. XIX, las salas de conciertos eran bastante incómodas tanto para los músicos como para el público. Este último tenía que conformarse con bancos duros desde los cuales manifestaba ruidosamente su entusiasmo o su decepción. Estas costumbres ruidosas se mantuvieron en todas las salas hasta la época de los conciertos populares, que empezaron a proliferar a partir de 1860. Siguiendo el ejemplo germánico, muchas salas intentaron entonces imponer el respeto y el silencio en las audiciones. Por ejemplo, Lamoureux llegó a repetir un concierto entero, molesto por el ruido continuo producido durante la interpretación.

En el s. XX se produce una progresiva estatalización de la vida musical de muchos países y municipios europeos. Asistimos también al desarrollo de los divos: concertistas, cantantes y directores de orquesta. Perseguidos con disparatados cachets, se les acusa en ocasiones de llegar a empobrecer el repertorio, imposibilitando la interpretación de nuevas músicas de nuestro tiempo menos comerciales que otras antiguas. Hay historiadores que hablan de un proceso de "museificación" especialmente en el repertorio orquestal, ya que se repiten continuamente la misma serie de obras y autores, respondiendo así a la demanda de un público amplio y poco especializado. En cierto sentido este hecho ha sido muy positivo, pues la llamada música clásica llega hoy en día a mucha más gente perteneciente a todos los ámbitos sociales. Pero, por otra parte, ha contribuido a la separación cada vez más acentuada de distintos tipos de públicos (separación que, por otra parte, ya existía desde el Renacimiento) en función de su capacidad de escucha e inteligibilidad de las obras musicales, creándose auténticos ghettos de música contemporánea, con programas, público e intérpretes propios.

En la actualidad, las salas de concierto se construyen pensando en un acondicionamiento visual y acústicamente perfecto, pues el público moderno busca ante todo la calidad sonora e interpretativa. Y, ciertamente, se han alcanzado grados de ejecución admirables a partir de rigurosos trabajos de investigación histórica, pero se descuidan otros aspectos, tendiendo a descontextualizar la obra y perdiéndose la referencia histórica y la función social con la que fue creada por su compositor (raramente tenemos ocasión de escuchar una Misa o un Requiem musicalizados en catedrales e iglesias como servicio religioso principal del catolicismo; sin embargo, es frecuente encontrarlos en programas de concierto y abonos de temporada).

Nunca se ha oído tanta música ni tan variada como en el s. XX, gracias en gran medida al auge de los medios de difusión y reproducción del sonido, junto a la todavía escasa protección oficial y privada que actualmente recibe la música. Sin embargo, y a diferencia de lo que sucedió en el pasado, la música contemporánea, la que se escribe hoy, es la gran perdedora, quedándose aislada al presentar grandes exigencias de escucha, en contraste con la búsqueda del confort y el entretenimiento de una sociedad esencialmente consumista.

Las actitudes de escucha por parte del público se han visto ampliadas en función del tipo de concierto al que se asiste: no encontramos las mismas actitudes en el público de un festival masivo de música rock, que en el de un concierto de música clásica. En este último caso, se imponen unas normas de comportamiento que deben ser aprendidas y acatadas, dándose muchas veces por sobreentendidas aunque se trate de un público notoriamente inexperto.

Los diferentes estamentos educativos han reconocido el enorme papel que la Música juega en el desarrollo de la cultura, la personalidad, las capacidades y las destrezas de los niños y adolescentes, facilitándoles la asistencia a nuevas situaciones y experiencias sonoras, aportando los medios para enseñarles a escuchar, haciendo posible el acercamiento y la formación en la audición consciente, frente al consumo irreflexivo en el que nos vemos imbuidos por el constante acoso de los medios de difusión y consumo de nuestra sociedad. Tal como propugna la LOGSE, la Música debe ser considerada como una de las más altas expresiones del ser humano y, por tanto, contemplada como un arte que refleja una situación cultural y social concreta, en función del momento en que ha sido compuesta. Esta consideración implica la necesidad de tener un público formado, con una mentalidad abierta a diferentes enfoques estéticos, que comprenda la Música desde una triple perspectiva: como lenguaje y medio de expresión, como concepción estética del mundo y como reflejo de una etapa social, cultural e histórica determinada.

Las personas formadas en un modo correcto y respetuoso de escuchar la Música, desarrollan destrezas básicas como la atención, la intuición y la memoria comprensiva, potencian capacidades como la de identificar, reconocer y sintetizar, educan su sensibilidad y permiten el despliegue de sus más íntimas vivencias afectivas, fomentando actitudes abiertas y socialmente receptivas. Vale la pena que padres y educadores aunemos nuestros esfuerzos para conseguir que estos valores se hagan realidad.

MATERIALES DE RECIENTE ADQUISICIÓN

ALBRIGHT, P. (1998): *Guía completa de la medicina alternativa*, Barcelona: Parramón.

ASTOLFI, J. P. (1999): *El "error", un medio para enseñar*, Sevilla: Díada.

BURGUET, M. (1999): *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

COLECTIVO TEATRAL "NIALA" (1998): *Un moro frente a mí, en el espejo. Una dramatización de la diferencia*, Cáceres: C.P.R. de Plasencia.

CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (1999): *Las diferencias nos igualan. Mira con los ojos de la tolerancia*, Madrid: Consejo de la Juventud de España.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1998): *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver los conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*, Madrid: Gaia Ediciones.

CRARY, Elizabeth (1998): *Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*, Barcelona: RBA.

GREEN, J. (1996): *¡No lo tires! Construye máquinas geniales*, Barcelona: Parramón.

- - - *¡No lo tires! Crea animales fantásticos*, Barcelona: Parramón.

- - - *¡No lo tires! Construye monstruos y naves espaciales. Manualidades realizadas con objetos inservibles*, Barcelona: Parramón.

HERRANZ, N. y MARTÍNEZ, J. A. (1999): *Fotografía y matemáticas. Formas geométricas en el entorno*, Madrid: C.P.R. de Arganda del Rey.

GRACÍA LLAMAS, J. L. (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*, Barcelona: Praxis.

ONTORIA, A., GÓMEZ, J.P.R. y MOLINA, A. (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*, Madrid: Narcea.

VV.AA. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar*, Madrid: C.I.D.E.

VV.AA. (1999): *Cuaderno de orientaciones didácticas para la educación ambiental en el medio rural*, Palencia: Diputación Provincial.

VV.AA. (1999): *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*, Sevilla: Díada.

ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Barcelona: Graó.

PRENSA PROFESIONAL

Ofrecemos a continuación una reseña de varios artículos que pueden ser de interés, seleccionados de entre las diversas revistas que se reciben en el C.P.R. Están a vuestra disposición y podéis pedir en préstamo la revista que os interese.

Aula de Innovación Educativa. Nº 89, febrero 2000.

-Educación para la salud (pp. 6-37).

-Televisión y escuela (pp. 38-57).

Aula de Innovación Educativa. Nº 90, marzo 2000.

-Monográfico: Estrategias para atender la diversidad.

Caracola. Nº 135, marzo 2000.

-Caracola padres (suplemento): "Los límites de la autonomía infantil".

Cuadernos de Pedagogía. Nº 289, febrero 2000.

-Tema del mes: Nuevas matemáticas. Ideas y recursos para relacionar esta materia con la vida del alumnado y con la sociedad del futuro.

Cuadernos de Pedagogía. Nº 289, marzo 2000.

-Tema del mes: Hábito lector y biblioteca escolar.

Escuela infantil en acción. Nº 10.574, nov.-dic. 1999.

-Experiencias: Despertar de los sentidos (pp. 20-26).

Eufonía. Didáctica de la Música. Nº 17, oct. 1999.

-Monográfico: El curriculum oculto en educación musical.

In-fan-cia. Nº 59, en.-feb. 2000.

-“La narración durante los tres primeros años” (pp. 6-14).

-Construir la propia historia con fotos” (pp. 15-18).

In-fan-cia. Nº 60, mar.-ab. 2000.

-“Así entran las familias en la escuela “ (pp. 3-4).

-“Libros libres” (pp. 20-24).

Jugar y crecer. Revista de educación infantil. Nº 20, dic. 99 -feb. 2000.

-Informe: Juguete electrónico educativo (pp. 8-9).

-Pequeña historia de los juguetes educativos en España (pp. 10-11).

Kikirikí. Nº 55/56, dic. 99 - mayo 2000.

-Monográfico: Democracia, educación y participación en las instituciones educativas.

Revista de Educación. Nº 320, sept.-dic. 1999.

-Monográfico: La Inspección Educativa.