

A aprendizaxe da música a través da relación da música culta da tradición Occidental e da música música popular moderna e contemporánea. Unha investigación na educación secundaria posobrigatoria

Autor/a: Luis Román Suárez Canedo

Tese de doutoramento UDC / 2018

Director: Jurjo Torres Santomé

Codirectora: María del Mar Rodríguez Romero

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Nota

No presente traballo utilízase o estilo de citación da 6ª edición da American Psychological Association (APA), recollidas na páxina www.apastyle.org



JURJO TORRES SANTOMÉ, Catedrático de Universidade da Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña, e **MAR RODRÍGUEZ ROMERO**, Profesora Titular de Universidade da Didáctica da Universidade da Coruña e Organización Escolar, como Director e Codirectora da Tese de Doutoramento Internacional *"A APRENDIZAXE DA MÚSICA A TRAVÉS DA RELACIÓN DA MÚSICA CULTA DA TRADICIÓN OCCIDENTAL E DA MÚSICA POPULAR MODERNA E CONTEMPORÁNEA. UNHA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA NA EDUCACIÓN SECUNDARIA POSOBRAGATORIA"*, realizada polo doctoranda D. **LUIS ROMÁN SUÁREZ CANEDO**, inscrita no Programa de Doutoramento Interuniversitario de **EQUIDADE E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** na que participa a Universidade da Coruña,

FACEMOS CONSTAR que a mencionada Tese de Doutoramento Internacional reúne as condicións formais e de calidade científica, polo que procede darlle a autorización para o acto de presentación e defensa pública.

A Coruña, 5 de setembro de 2018

TORRES SANTOMÉ _____
JURJO - 13806281X _____

Fdo. Jurjo Torres Santomé

RODRÍGUEZ ROMERO _____
ROMERO MARIA _____
MAR - 62204898E _____

Fdo. Mar Rodríguez Romero

Agradecementos

Aos meus titores Jurjo e Mar pola súa dedicación, os seus consellos e os seus ánimos nos momentos máis duros de todo este proceso. Sen vós este traballo non sería posíbel. Ten sido unha grande honra poder traballar baixo a dirección de dous académicos tan brillantes e comprometidos. Grazas.

A Cameron McCarthy pola súa acollida como titor, mais tamén como amigo, na estancia predoutoral en Urbana-Champaign. Moitas grazas por toda a atención e esforzo que dedicaches a orientar este traballo, e por integrarme na universidade de destino da mellor forma posíbel facendo que chegase a sentir Urbana-Champaign como unha segunda casa.

A todos os participantes na investigación pola súa grande disposición e colaboración desinteresada na mesma, permitíndome compartir con todos moitas sesións de aula, ademais de darme a oportunidade de coñecer as súas opinións de maneira aberta. Mención especial merece a profesora, Hilda, que coa súa colaboración, humanidade e o seu grande saber profesional axudou a que todo o proceso investigativo puidese facerse realidade.

Á Fundación Inditex por darme a oportunidade, a través das súas becas para estadias predoutorais, de realizar parte da presente investigación nos Estados Unidos.

Agradézolle especialmente á miña familia todo o seu apoio incondicional. Eles están moi presentes neste traballo, como o están en case todo o que fago. Aos meus pais, Luis e Olga, sempre preocupados porque todo saíse o mellor posible dándome todo o seu amor, e por apoiar sempre a formación dos seus fillos por enriba de todo. Ao meu irmán, compañeiro de batallas, incluídas as investigadoras, por ser o meu confesor e motivador (isto non para!). A Iria, por acompañarme en todos estes anos como un pilar fundamental no día a día, adoptando a tese doutoral e a súa importancia sen cuestionamento, a pesar das dificultades, das limitacións, e do esforzo que nos supuxeron. Grazas aos catro.

Grazas ao resto da familia (tamén a política), pois somos o que vivimos e, con vós, teño vivido tanto...

Aos meus amig@s, que non collen nun só parágrafo. Non se pode pensar a vida de igual forma despois de ter cerca a xente como Christian, Juan (Pibe), Bernardo, Borja, Iver e Dani... Tamén grazas aos “surfistas” Juan, David e os demais Braboyes, por todos os grandes momentos.

Aos meus compañeiros do Colexio Fogar de Santa Margarita, pola súa comprensión e apoio con esta etapa, e por todos os momentos vividos en camaradería. A todos os meus alumn@s, porque deles aprendín e aprendo moito cada día e porque, ao fin, son a xente que máis tempo me aguanta. Moitas grazas.

ÍNDICE

Agradecementos	vi
Resumo	xvi
Introducción	xviii
Xustificación e obxectivos da investigación	20
1.1 Xustificación da investivación	20
1.2 Obxectivos da investigación.....	21
Marco Teórico	25
1 Music as culture	27
1.3 Definitions of culture.....	27
1.4 Linguistic approach to culture	28
1.4.1 Culture and shared meanings.....	28
1.4.2 Systems of representation.....	28
1.4.3 Culture, language and music	29
1.4.4 Music and society	32
1.5 Music and society under a Bourdieusian perspective.....	35
1.5.1 Cultural capital	35
1.5.2 Music field.....	36
1.6 Culture, linguistics and Bourdieu	40
1.7 Popular culture.....	42
1.7.1 Popular Music.....	44
1.8 Folk culture.....	49
2 Pedagogía musical	50
2.1 Fundamentación ideolóxica e cultural da ensinanza musical.....	50
2.1.1 A música como forza espiritual.....	50
2.1.2 A educación musical como educación estética.....	53
2.1.3 A educación musical como progreso.....	57
2.1.4 A música e os valores culturais: A herencia do pensamento de Herder	59
2.2 A Música como cultura na educación.....	61
2.2.1 Ensinanza democrática e equitativa da música.....	61
2.2.2 A ensinanza das culturas musicais como praxe.....	63
2.2.3 Musica theorica ou Musica practica	64

2.2.4	A profesionalización como fonte pedagóxica privilexiada	65
2.2.5	Problemas da educación musical.....	67
2.3	A evolución da educación musical no sistema escolar.....	68
2.3.1	Métodos dos precursores (1930-1940)	69
2.3.2	Métodos activos (1940-50).....	70
2.3.3	Métodos instrumentais (1950-60).....	70
2.3.4	Métodos creativos (1970-80).....	71
2.3.5	Métodos de transición (1980-90).....	72
2.3.6	Novos paradigmas (1990-)	72
2.4	A educación musical en España	73
2.4.1	A educación musical profesional.....	73
2.4.2	A formación musical dos profesores de educación primaria e secundaria	76
2.4.3	A música na escola e a música extraescolar.	78
Estudo Empírico.....		80
3	Metodoloxía.....	82
3.1	A investigación cualitativa.	82
3.1.1	O debate sobre a investigación cualitativa	82
3.2	A Etnografía	84
3.2.1	A subxectividade no proceso investigativo	86
3.2.2	Desenvolvemento do traballo de campo.....	87
3.2.3	Criterios de selección.....	89
3.2.4	A recollida de datos	93
3.2.5	A análise dos datos	104
3.2.6	Criterios de calidade	114
3.2.7	A ética da investigación.....	116
4	Análise descritiva do marco lexislativo do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza	120
4.1	Consideracións en relación ao marco legal e ao contexto investigativo 120	
4.2	A estrutura do Bach AEMD.....	121
4.2.1	Modalidades e vías	121
4.2.2	Estrutura curricular e tipos de materias	122
4.2.3	Descrición das materias de modalidade do BACH AEMD.....	123
4.2.4	As materias específicas de música: Análise I e Linguaxe e Práctica Musical	124

4.3	O Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais e o Conservatorio Profesional de Música	153
4.3.1	Sistema de convalidacións.....	154
4.3.2	Relación de dependencia	156
4.3.3	Consecuencias da relación curricular do BACH AEM e o Conservatorio de Música	161
4.4	Diferencias no Capital musical dos estudantes do BACH AEM	164
4.5	Ensinanza teórica e descontextualización dun modelo educativo	170
5	Análise descritiva do alumnado	174
5.1	Características xerais	174
5.1.1	Por que estudar o Bach AEMD	174
5.1.2	Factores que influiron na elección.....	177
5.1.3	A decisión e as súas consecuencias: cambios de centro e residencia, cambio de círculo social.	180
5.1.4	Expectativas e satisfacción coa elección	183
5.1.5	Bagaxe musical previa dos estudantes	186
5.2	As Culturas Musicais e os estudantes do Bach AEMD.....	191
5.2.1	A categorización musical: Axuda ou trampa?.....	192
5.2.2	A configuración das preferencias musicais	197
5.2.3	Visións sobre distintos estilos musicais	210
6	A materia de Análise I.....	229
6.1	A análise musical e a necesidade dun código común.....	229
6.1.1	Dependencia da música escrita nas análises.....	234
6.1.2	A música culta da tradición occidental como estilo vehicular das aprendizaxes	237
6.1.3	Dificultades percibidas da materia de Análise I	246
6.1.4	Utilidade das aprendizaxes no presente e no futuro	249
6.2	A profesora	255
6.2.1	Traxectoria profesional.....	255
6.2.2	Traxectoria académica e formación do profesorado.....	256
6.2.3	Adaptación ao contexto educativo e integración do alumnado	258
6.3	Metodoloxía.....	262
6.3.1	“A miña canción favorita”	264
6.3.2	Traballo por proxectos.....	268
6.3.3	O Blog da materia.....	273
6.3.4	Bibliografía e materiais de aula	280

6.3.5	Os podcasts	294
7	Análise interpretativa.....	298
7.1	O currículo das materias de música do Bach AEMD como mensaxe cultural	298
7.1.1	A naturalización do código da música culta da tradición occidental	299
7.1.2	A recepción e interpretación do currículo na aula.....	303
7.1.3	Recepción e interpretación do currículo pola profesora e a transmisión das aprendizaxes aos estudantes	303
7.1.4	<i>Os problemas que a asimetría do código ocasiona na aprendizaxe da música</i>	307
7.1.5	A cultura musical dos estudantes.....	313
7.2	Educación musical profesionalizadora	314
7.2.1	A educación e o contexto actual da música profesional.....	317
7.2.2	Implicacións do debate Bourdieusiano sobre as distincións do gusto estético	319
7.2.3	O Bach AEMD como parte do campo da música.....	320
7.2.4	As materias do Bach AEMD como expresión da cultura dominante	320
7.2.5	A mirada estética pura como paradigma educativo.....	324
7.2.6	Música e interdisciplinariedade artística no Bach AEMD	327
8	Conclusions and future lines of research	330
8.1	Conclusions	330
1.	Implications of Bach AEMD adoption of a situated cultural approach within music education subjects	330
2.	The teacher seeks to balance the curriculum perspectives with the real context of the classroom approaching students' music interests and backgrounds.	333
3.	Students are active and enculturate agents within the education process. <i>Bach AEMD</i> conception of different art domains arises questions of equity among students..	334
4.	Considering education as a dynamic cultural practice has important implications for all Bacharelato options.....	335
8.2	Future lines of research.....	336
9	Bibliografía.....	338
APÉNDICES		362
Apéndice 1. Entrevistas.....		364
1.1	Entrevistas grupais aos estudantes.....	364

1.1.1	EGIA.....	364
1.1.2	EGIB.....	372
1.1.3	EGIC.....	378
1.1.4	EGID.....	384
1.1.5	EGIIA.....	389
1.1.6	EGIIB.....	399
1.1.7	EGIIC.....	410
1.1.8	EGIIIA.....	426
1.1.9	EGIIIB.....	438
1.1.10	EGIIIC.....	449
1.2	Entrevistas á profesora.....	462
1.2.1	EPI.....	462
1.2.2	EP2.....	468
1.3	Guións das entrevistas.....	478
1.3.1	Guión EGI.....	478
1.3.2	Guión EGII.....	478
1.3.3	Guión EGIII.....	479
1.3.4	Guión EPI.....	480
1.3.5	Guión EPII.....	481
Apéndice 2. Diario de Campo.....		482
•	Sesión 1:.....	482
•	Sesión 2:.....	484
•	Sesión 3:.....	485
•	Sesión 4:.....	487
•	Sesión 5:.....	489
•	Sesión 6:.....	490
•	Sesión 7:.....	491
•	Sesión 8:.....	493
•	Sesión 9:.....	495
•	Sesión: 10:.....	498
•	Sesión 11:.....	500
•	Sesión 12:.....	501
•	Sesión 13:.....	503
•	Sesión 14:.....	504

• Sesión 15:	505
• Sesión 16:	506
• Sesión 17:	507
• Sesión 18:	508
• Sesión 19:	509
• Sesión 20:	510
• Sesión 21:	511
• Sesión 22:	512
• Sesión 23:	513
• Sesión 24:	514
• Sesión 25:	515
• Sesión 26:	516
• Sesión 27:	517
• Sesión 28:	518
• Sesión 29:	519
Apéndice 3. Análise de documentos	520
3.1 Entradas do blog	521
3.2 Evidencias utilizadas na análise do libro de texto	572
3.2.1 Forma y diseño	572
3.2.2 La teoría musical en la práctica	579
Introducción	579
Apéndice 4. Códigos e categorías	581
4.1 Códigos da codificación inicial	582
4.2 Códigos da codificación axial.....	598
4.3 Mapa de categorías	617
4.3.1 Categoría Alumnado.....	617
4.3.2 Categoría Profesora	634
4.3.3 Bach AEMD	640
Apéndice 5. Análise temático-descriptivo das entrevistas grupais	652
5.1 Análise descriptiva sobre a procedencia e bagaxe dos estudantes	655
5.1.1 Análise descriptiva sobre a procedencia do alumnado.....	655

5.1.2	Análise descritiva sobre a perspectiva de futuro académico-profesional	659
5.1.3	Análise descritiva sobre a elección do Bach AEM polo alumnado e o papel da súa familia	661
5.1.4	Sentimentos relacionados coa elección	664
5.1.5	Percepción social do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais.	665
5.2	Análise descritiva sobre as preferencias musicais do alumnado	669
5.2.1	A súa música preferida	669
5.2.2	Cambios de gustos musicais durante a adolescencia	678
5.2.3	Estilos musicais, ideas e preconceitos	691
5.3	Análise descritiva da materia de Análise I	702
5.3.1	Análise descritiva da materia de Análise I	702
5.3.2	Estilo musical vehicular para a aprendizaxe da análise musical na aula.	707
5.3.3	Utilidade do aprendido na materia cara o futuro.	709
5.3.4	Opinión do alumnado sobre os materiais didácticos utilizados na materia de Análise.	709
5.3.5	Metodoloxías utilizadas na aula	717
Apéndice 6. Consentimento informado		730
Apéndice 7. Taboa de entrevistas cos códigos		732

Resumo

Esta investigación busca coñecer a configuración da ensinanza da música dentro da vía do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza, establecida dentro do marco legislativo da LOE. Así, trátase de analizar a natureza e os fundamentos destas aprendizaxes observando, á súa vez, como se trasladan a nivel de aula.

O seu carácter etnográfico adecúase ao obxectivo de revelar como a música, alén de ser unha materia escolar, forma parte da cultura das persoas involucradas, sendo axentes musicais activos na súa vida diaria. Así, a etnografía permite acadar unha comprensión sobre as actitudes, bagaxe e preferencias dos estudantes cara a música, enriquecendo a visión de como se desenvolven as aprendizaxes dentro da aula. Tamén permite observar como o currículo das materias se adapta aos coñecementos, capacidades e expectativas do alumnado mediante a labor desenvolvida pola profesora.

Como resultado, ao considerar a música como unha práctica culturalmente situada, a pesquisa esclarece as influencias que os presupostos culturais e sociais teñen sobre o deseño curricular, cuestionando criticamente a súa adecuación respecto ás diferentes culturas e sensibilidades musicais presentes na aula e ás necesidades de formación profesionalizadora do alumnado desta vía académica.

Resumen

Esta investigación busca conocer la configuración de la enseñanza de la música dentro de la vía del Bachillerato de Artes Escénicas, Musicales y Danza, establecida dentro del marco legislativo de la LOE. Así, se trata de analizar la naturaleza y fundamentos de estos aprendizajes observando, a su vez, como se trasladan a nivel de aula .

Su carácter etnográfico se adecúa al objetivo de revelar cómo la música, más allá de ser una materia escolar, forma parte de la cultura de las personas involucradas, siendo agentes musicales activos en su vida diaria. Así, la etnografía permite alcanzar una comprensión sobre las actitudes, bagajes y preferencias musicales de los estudiantes, enriqueciendo la visión de cómo se desarrollan los aprendizajes dentro del aula. También permite observar cómo el currículo de las materias, mediante la labor desarrollada por la profesora, se adapta a los conocimientos, capacidades y expectativas del alumnado.

Como resultado, al considerar la música como una práctica culturalmente situada, el estudio esclarece las influencias que los presupuestos culturales y sociales tienen sobre el diseño curricular, cuestionando criticamente su adecuación respecto a las diferentes culturas y sensibilidades musicales presentes en el aula y a las necesidades de formación profesionalizadora del alumnado de esta vía académica.

Abstract

This research seeks to know how music education is established within the *Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza* option, established within the LOE legal framework.

Thus, we investigate the nature and foundations of these learnings also observing how they occur at the classroom level.

The ethnographic character of this research fits the goal of exploring how music, beyond of being a scholar subject, is an important part of people involved in this education process, as they are active music agents in their daily life. Thus, ethnography allows us to broaden the understanding of students' music backgrounds, preferences and attitudes, deepening our vision about how learnings take place within the classroom. Furthermore, it helps to illuminate how music subjects curricula, through the teacher work, are adapted to the exiting prior knowledge, skills and expectations of students.

As a result, through considering music as a culturally situated practice, this study illuminates the influence of cultural and social premisses over the music curriculum design, critically examining it actually fits the cultural and music sensitiveness of students, as well as the professionalizing education needs of students within this academic option.

Introducción

A presente investigación trata de investigar desde unha perspectiva etnográfica como se desenvolven as aprendizaxes de música dentro da vía do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza, establecido ao abeiro da LOE, e derogado como tal coa reforma da LOMCE. Este itinerario académico supuña integrar, por primeira vez no estado español, as ensinanzas destes ámbitos artísticos dentro do nivel de Bacharelato, supoñendo un avance cara a integración deste tipo de ensinanzas, consideradas de réxime especial, dentro do sistema educativo público procurando establecelos como itinerarios académicos e profesionais normalizados e dotados dunha maior interrelación con outro tipo de vías académicas. É neste contexto, que se considera interesante analizar os fundamentos e aprendizaxes que estruturan estas vías educativas e observar en que grao se adaptan ao abano de posibilidades académicas e profesionais ás que os estudantes poden acceder tras cursar o Bacharelato.

Por outra banda, ao termos en conta o cariz académico e profesionalizador do Bacharelato, ten especial importancia estudar a importancia concedida aos diferentes estilos musicais dentro das materias de música do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza, tratando de desvelar os fundamentos e as asuncións que o seu deseño implican a nivel educativo.

Para levar a cabo este estudo considerouse adecuado adoptar unha perspectiva etnográfica que nos permitise achegármonos ao nivel de aula e coñecer de primeira man tanto aos estudantes como á profesora, e ser testemuñas dos procesos de aprendizaxe que se deron durante un curso académico. Desta maneira, foi posíbel acceder a un coñecemento máis profundo e revelador non só dos contidos curriculares tratados, senón das reaccións, sentimentos e ideas das persoas involucradas nos mesmos. Especialmente importante resultou incluír a visión do alumnado e da profesora neste estudo. Respeito aos estudantes, para coñecer o contexto e as motivacións que os levan a elixir esta vía académica, ademais de observar a evolución das súas aprendizaxes nestas materias. No referente á profesora, resulta importante comprender como afronta a docencia de materias totalmente novidosas no ámbito da educación secundaria dentro dun itinerario de cariz artístico sen tradición previa, no que recibe un alumnado interesado en calquera dos tres eidos artísticos que abrangue.

Para levar a cabo a análise dos datos adoptouse unha perspectiva que parte de considerar a música como unha práctica culturalmente situada, é dicir, procurando unha comprensión da realidade que tivese en conta que o xeito en que a educación musical se concibe neste nivel académico e como, a través do seu deseño, define os obxectivos e a natureza da formación musical.

A investigación estrutúrase en dúas partes diferenciadas. A primeira, o marco teórico, está constituído por dous capítulos nos que se establecen as bases argumentais sobre as que se asenta a interpretación da realidade estudada.

O primeiro capítulo desenvolve as implicacións de considerar a música como unha práctica cultural, é dicir, como unha acción rodeada por diferentes ideas e convencións que se establecen socialmente e que forman parte, indisolubelmente, da propia música e de como a entendemos.

O segundo capítulo consiste nunha revisión das ideas sobre as que se tendeu a establecer a educación musical en occidente, nomeadamente no estado español, e como a evolución histórica da educación musical se configura baixo uns presupostos e ideas específicas que inflúen e determinan a propia natureza deste tipo de educación.

A segunda parte da pesquisa está constituída polo estudo empírico formado, á súa vez, por tres partes diferenciadas. A primeira delas correspóndese co terceiro capítulo, onde se presenta a metodoloxía empregada na investigación, explicando as decisións tomadas e como se levou a cabo o traballo de campo, a selección de fontes de información e de informantes, a recollida de datos, así como a análise e interpretación dos mesmos. Ademais, tamén se fan explícitos os criterios que procuran garantir a calidade e a ética do proceso seguido.

A segunda parte do estudo empírico está formada polos capítulos cuarto, quinto e sexto onde se realiza unha análise descritiva dos datos dividida en tres eixos temáticos fundamentais. Así, o cuarto capítulo mostra unha análise do currículo das materias de modalidade de música, *Análise I e Linguaxe e Práctica Musical*, pertencentes ao primeiro curso de Bacharelato. Desta maneira, lévase a cabo unha revisión dos fundamentos e ideas que guían a súa estrutura, os seus obxectivos e os seus contidos. O quinto capítulo achéganos á perspectiva do alumnado, describindo a súa bagaxe e cultura musical, e tamén as súas expectativas, opinións e preferencias respecto a esta vía de Bacharelato. Por último, o capítulo sexto, mostra unha visión dos propios procesos de ensinanza e aprendizaxe nestas materias de música, mostrando o seu día a día, á vez que integra a visión e as inxerencias da profesora como a persoa responsábel de integrar as disposicións curriculares a un alumnado heteroxéneo.

A terceira parte do estudo empírico constitúea a capítulo sétimo no que se realiza unha análise interpretativa dos datos relacionándoos co exposto no Marco Teórico, guiado principalmente pola concepción de Stuart Hall de comunicación e incorporando algúns certos elementos da teoría bourdieusiana relativa á ligazón entre as relacións sociais e o gusto estético.

A última parte da investigación está constituída polas conclusións do estudo e tamén as futuras liñas de investigación que poden xurden dos resultados deste estudo.

Complementariamente, inclúense unha serie de apéndices nos que se aportan tanto os datos brutos da investigación, así como tamén evidencias de todos os procesos seguidos incluíndo a codificación, a análise, mostrando o xeito en que se tecen as relacións entre os datos para chegar aos resultados da investigación. Con isto trátase de expór ao lector o camiño seguido coa maior claridade e transparencia posíbel. En último lugar, recóllense algúns documentos e táboas que, para garantir unha lectura máis áxil, decidiuse non incluílos dentro do corpo principal do texto.

Xustificación e obxectivos da investigación

1.1 Xustificación da investigación

A presente investigación pretende realizar un achegamento ao tratamento da música nas aulas de educación secundaria, concretamente nas materias de *Análise I e Linguaxe e Práctica Musical* do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza tratando de observar como se determinan culturalmente, así dando lugar a un xeito de entender a educación musical baseada en privilexiar unha serie de significados sobre a música. Esta perspectiva de análise segue a estela doutras investigacións que analizan as perspectivas de xénero implícitas na educación musical (Green, 2001), e en relación ao obxectivo de que educación musical marque diferencias na vida real dos alumnado, de maneira que entendan o seu valor, superando a implementación de métodos de ensinanza tradicionalmente aceptados (Regelski, 2002). Para isto, ten moita importancia a conceptualización de cultura de Williams (1994), entendida como unha acción colectiva de produción e intercambio de significados. Levando esta perspectiva ao terreo musical, cobran importancia os traballos de Becker (2008) entendendo a música como parte dun mundo social, e así, entendéndoa como o resultado dunha serie de mediacións que moitas veces quedan ocultas mais que determinan a propia natureza das manifestacións musicais (Hennion, 2002). Ademais, considérase a música como algo cambiante nos seus usos e significados (Willis, 1978), o que ten influencia á hora de avaliar o xeito en que se leva a cabo a ensinanza da música dentro do sistema educativo oficial, xa que, como estudou Bourdieu (1984), a música é empregada como un marcador que distingue no dominio simbólico a persoas con condicións de vida moi diferentes.

A través da descrición das preferencias musicais das alumnas e alumnos deste nivel educativo, da observación das clases da materia, da análise dos contidos que nela se estudan, e como a profesora deseña o xeito de adquirir os coñecementos propio das mesmas, é necesario levar a cabo un proceso de investigación, descrición e análise das relacións entre as persoas e nas que a música esté presente. Isto inclúe coñecer o que a música significa para os participantes, as súas preferencias musicais, o lugar que a música ocupa no dominio simbólico, e as implicacións da importancia que os estilos musicais teñen no currículo e na aula.

As preferencias musicais dos adolescentes, así como as súas identidades musicais, teñen dado lugar a diversas investigacións tanto dentro como fóra do Estado español. A maioría seguen unha metodoloxía cuantitativa, utilizando como instrumento de recollida de datos os cuestionarios, e tratando de realizar análises de media ou gran escala, co fin de poder extrapolalos a un marco interpretativo global. Entre estes estudos, temos os realizados por Hargreaves, Comber e Colley (1995), que buscan a influencia do xénero, a idade e o nivel de instrución musical nas preferencias dunha mostra de alumnos e alumnas do Reino Unido. Ademais, temos a investigación de Adrian North e David Hargreaves (1999) sobre a función que as preferencias musicais desenvolven como unha marca distintiva coa que os adolescentes expresan os seus autoconceitos e emiten xuízos sobre outros. Tamén Naomi Ziv, Gilat Sagi e Darin Basserman (2008), estudaron os efectos que a aparencia física e as preferencias musicais tiñan na inferencia doutros rasgos relacionados cun alto ou baixo status social. No mesmo sentido, teriamos outras investigacións como a de Herrera Torres e Cremades Andreu (2010) estudando o

coñecemento e preferencias sobre os estilos musicais nos estudantes de Educación Secundaria Obrigatoria na Cidade Autónoma de Melilla.

Tendo o anterior en conta, debemos considerar que a presente investigación segue un enfoque cualitativo, cun acceso ao campo onde tratamos reconstruír as ideas, imaxes, e sentimentos que un grupo pequeno de alumnas e alumnos e a profesora teñen sobre a música e da súa ensinanza no nivel de Bacharelato, para o cal o contacto directo cos participantes axuda a acadar unha mellor comprensión da súa forma de actuar e pensar sobre a realidade na que viven (Conway & Krueger, 2014).

Esta pesquisa parte da inquenda persoal do investigador por integrar as músicas máis próximas aos estudantes poñéndoas en relación coas aprendizaxes que realizan dentro da educación escolar, de xeito que as bagaxes musicais dos estudantes sexan unha parte do proceso educativo creando un proceso de crecemento artístico e cultural que respecte a orixe social, étnica e as identidades individuais e colectivas do alumnado.

1.2 Obxectivos da investigación

Estrutturamos a presente investigación a través dun obxectivo de carácter xeral do que derivan outros de carácter máis específico relacionados con el.

Obxectivo principal

- Describir e analizar como se configuran as ensinanzas de música nas materias de modalidade do primeiro curso do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza (LOCE) considerando a súa xustificación e deseño como paso intermedio entre a Educación Secundaria Obrigatoria e as Ensinanzas de carácter Superior, universitarias ou non.

Obxectivos específicos

- Describir e analizar o currículo das materias de *Análise I* e *LPM*, materias de modalidade de música desta vía de Bacharelato, observando como os presupostos filosóficos e as influencias sociais e institucionais orientan e determinan as súas aprendizaxes.
- Describir e analizar a relación que se establece entre o Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza coas ensinanzas Profesionais de música de Réxime Especial mediante as materias de modalidade de música, explicando as implicacións e consecuencias desta relación.
- Comprender a bagaxe académica e profesional da profesora, así como súa perspectiva sobre as materias de música de Bacharelato, analisando o xeito en que diseña e leva a cabo as ensinanzas que derivan do currículo oficial tendo en conta o contexto educativo no que se producen.
- Caracterizar a bagaxe musical, as preferencias musicais e as expectativas académicas ou profesionais futuras dos estudantes e a súa relación coa elección desta vía de Bacharelato, estudando de que maneira as ensinanzas de música responden ás súas expectativas e traxectorias.

Marco Teórico

Capítulo 1 Music as culture

1.1 Definitions of culture

When talking about culture is useful to expose some of its definitions in order to delimit what we understand as culture and its implications within the music education field. Raymond Williams (2006) distinguishes three general categories in the definition of culture. First, it would be a state of process of human perfection, in terms of certain or universal values. The analysis derived from this definition would be the “discovery and description, in lives and works, of those values which can be seen to compose a timeless order, or to have permanent reference to the universal human condition”(Williams, 2006, p. 48).

The second definition would consider culture as a body of intellectual and imaginative work, in which, in a detailed way, human thought and experience are recorded. This would be probably the most commonly used meaning with regard to art, crafts and all of the academic disciplines.

The third definition shows culture as a description of a particular way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and intellectual work but also in the way people behave in the everyday life and the institutions that exist within a social group. Thus, Williams tends to understand culture pretty much as it would be considered in the anthropological field, making a difference between the current conditions of existence and how we live under that conditions, that is to say, the “way of life” (that latter helped him to develop the idea of the “structure of feeling”). Considering this as a whole, this author gives a broader domain to what we should recognize to be culture.

As we move on to locate music under these definitions, we need to consider it first as a cultural practice. Music happens within a social group with its own organization, and is the collectivity that puts music, in the case of western societies, as a specific category within cultural practices: art. Assuming the latter argument, the second and the third definitions of culture would be related, as art practices are a direct result of a certain way of life in western societies. In addition, music is involved in specific social functions, so it cannot be considered only as “a body of intellectual and imaginative work” or pure art, as we will discuss later. On the contrary, it is a broader cultural practice that involves certain aspects of life as dressing, the concept of leisure time and so forth, also linked to the meanings derived from its use in different situations and social settings.

For Williams, if culture is a social process, we can only grasp its nature by studying the relationships among all the elements of a social way of life as a whole. Critically, he points out that in the study of art history of other places or times we should be aware of a common tendency to learn each element of reality as separated, rather than taking every element as an inseparable part of a complex whole that is what really happened in the living experience of the time (Williams, 2006, p. 52).

For the purposes of this research, we will consider music as a social process that must be understood in relation to all the elements that involve its creation, transmission, reception and meaning making, as well as the system of values both ethic and aesthetic that are constituted within every music style and culture.

1.2 Linguistic approach to culture

1.2.1 Culture and shared meanings

Greatly influenced by Williams ideas, Stuart Hall situates “culture” as one of the most difficult subjects of study due to the many possible ways of defining it (Hall, 1997, p. 2). He holds an approach to culture that, although influenced by some of Williams ideas (specially the third definition of culture), has its foundations in the importance given to meaning as a core factor in its structure. Thus, culture would be much more than a selection or a set of objects, and it has to be seen as a set of practices which main purpose would be the “production and exchange of meanings between the members of a social group” (Hall, 1997, p. 2). What these ideas basically imply is that culture processes depend substantially on its participants being able to interpret meaningfully common meanings and “make sense” of the world in broadly similar ways.

The latter idea is interesting for this research, as Hall also understands meanings not as something fixed, synchronic and static, but as a means for organizing and regulating social practices. In this sense, culture has an important role influencing the way people act and behave within a social group, as shared meanings shape the way we perceive the world and also how we organize and communicate what happens in our everyday life. Hall, far from taking this developments as a deterministic pattern of social behaviour, does not mean that all members of a culture think or feel in the same way. Rather than that, he shows how by sharing common frames of meanings, feelings and emotions they establish a range of available options within they all live and “make sense” of the world. The idea of meaning as something that is continually changing led Hall to also situate the concept of culture as something in constant construction and change through the way people use things, or talk and feel about them; and how, in doing this, give these things a meaning.

It is necessary to note that human thought and language is not only denotative, but also connotative. Culture not only refers to reality, but also includes other dimensions of meaning that are harder to grasp. It is also constituted by symbolic practices: representational systems based in the existence of a duality between a symbol and the concepts that are represented by the symbol. The symbol does not have a meaning in itself or it is interrupted to be a means that carries other meanings.

1.2.2 Systems of representation

Hall differentiates two different systems of representation. The first would be a system by which “real things” are correlated to mental representations that people have in their mind. We should include into the first system even abstract ideas or the principles we use to establish relationships within concepts (principle of similarity or difference and so forth). The function of this system would be to interpret the world. As Hall point out, “we can only understand what we are like, how we live and how we pass the time by understanding the categories in which we frame or live our experience” (Hall, 2016, p. 43). What is important here is to state that in any culture there is always a great diversity of meanings, and also there are multiple ways of interpreting or representing them. This presupposes that things in themselves do not have a single and fixed meaning. So meaning depends on its context of use, and what we imagine about things. Culture, after all, is also a symbolic domain.

The second system of representation would be language, a common system in which our conceptual frames (first system of representations) are translated and, thus, correlating them with spoken sounds, written words and so forth. This process makes it possible to both represent and exchange meaning. We should take into account that in describing how culture works, Hall uses language in a broad sense that including images, gestures, music and every code that can be representational.

Hall argues that one way of thinking about culture is in terms of shared conceptual maps, shared language systems “and the codes which govern the relationships of translation between them” (Hall, 1997, p. 23). Codes make possible to speak and to hear intelligibly, and establish the translability of meaning. This translability is not given, is the result of a set of social conventions, and negotiations within culture. For sharing and exchanging meaning, members of culture have to be able to use the same linguistic codes. Thus, for this author meaning is inherent to linguistic codes. We think in terms of linguistic codes and is through them that we are able to “represent” reality. So, for being part of a culture, that is to say “cultured persons”, we need to learn both shared meanings and codes used within a culture in order to be able to exchange them (Hall, 1997, p. 21).

Key to this concept of culture is how we communicate and exchange meanings. Thus, Hall (2006) studied how the process of communication involves and influences culture and meanings. Contrary to other theorists that tended to consider communication as an unidirectional process with an univocal result when it succeeds, this author describes the communication process as a loop, where each of its distinctive moments (production/circulation, distribution/consumption and reproduction) constitute communication while being relatively autonomous. For Hall (2006), the foundation of communication would be within processes of coding and decoding messages. But significantly, it is in the description of these two processes where he breaks with the univocal conception of communication, stating that both the producer of the message and the receptor are in different positions, so the code used for coding and that of decoding may not be completely symmetrical. Thus, coding and decoding processes could happen in different moments involving different agents. These differences between the codes and the ability of receiver to interpret the message can generate different meanings out of the same sign. For all of this, Hall considers signs to be polysemic. In fact, distortions and misunderstandings of a message would “arise from the lack of equivalence between the two sides in the communicative exchange” (Hall, 2006, p. 120).

The conception of polysemic signs advocated by Hall does not mean that every meaning has the same importance. As a matter of fact, every society or group would tend, attending to Hall, to impose its classifications about culture, society, politics and so on. This way of thinking is what Hall calls *dominant or preferred meanings*, and while been contested by other classifications and meanings, this dominant meanings are tried to be fixed and becoming under an appearance of naturality or universality. In this sense Hall introduces here the sense of power relations in culture, language and communication, and how practices are articulated through discursive practices (Hall, 1997).

1.2.3 Culture, language and music

There has been a significant body of research that treats music as a language, which would lead us to consider music as something with intrinsic meaning. If music is or not

a language has been an important part of the debate about its nature, which has involved different fields. Thus, for the research purposes, we will describe music in linguistics terms describing its “quasi-syntactical”, non-representational, non-artefactual, alogogenic, and emotional expression qualities. We will consider these features trying to find the ways in which music could or not be considered as a language.

Following Kivy (1990), he argues that music has “quasi syntactical” properties. But even being syntaxis an important characteristic of language, when comparing music properties with those of language, Kivy finds that music could not be considered a language as it lacks semantics. This, in turn, is what makes it impossible to hold a consistent linguistic interpretation of music. Thus, if musical meaning may exist, it would be constructed as a theory rather than as a reality of pure listening (Kivy, 1990, p. 9). In other words:

“for almost any piece of instrumental music, we do not have any independent knowledge of the composer’s intentions in composing it; independent, that is, of the music itself and the traditions and institutions in which it exists.”(Kivy, 1990, p. 16)

This idea is also shared by Georgina Born, who considers also that music sound is “non -representational”. For Born neither music have a literal meaning nor it can function as a code referred to real things. Thus, music meaning could be considered an illusion: due to the lack of music literal meaning, in most human musical cultures music engenders a profusion of extra-musical connotations of various kinds - visual, sensual, emotional and intellectual- created within a social group. However, these connotations are very often naturalized and projected into the musical sound object, so they tend to be experienced as deriving from it (Born, 2011, p.377). Another complementary point of view here is given by Kivy when considering that while music is not “representational” in the sense of referring to things out of nature, it is representational of itself . So in linguistical terms, music would have itself as the only reference (Kivy, 1990, p. 65).

As it has been stated above, Born also suggests that music is also non-artefactual and alogogenic. The former quality is referred to the fact that music lacks material essence. Thus, music has multiple simultaneous forms of existence. Due to its non-artefactual nature, Born argues the necessity of conceiving the musical object as a constellation of mediations in order to analyze it properly. Music is also, for this author, “alogogenic”, which means that has properties that cannot adequately be put into words. In this sense, the nature of music implies that beyond of technical words, most part of music discourses are made through a vaste repertoire of metaphors that try to reference the music sound, but assuming that language in itself cannot entirely express music.

Kivy (1990, p. 9) also takes into consideration another property, common to language, that we find in music: the emotional expression. Thus, he explains that music’s expressive quality is due to the analogy of musical sound to passionate human speech. So the tendency of the ear to hear music linguistically is defeated on the semantic level, but it is possible on the emotional significance level, where semantic parameters are not always required. As he exemplifies it:

“To be sure, Mrs. Munt cannot enjoy the entrance of a fugue subject under the description “a disguised entrance on the seventh degree of the scale” (...). She possesses neither those concepts nor, consequently, those thoughts. But she can enjoy the way a theme appears, and she can enjoy a stretto. She just does not enjoy them under music-theoretical descriptions.” (Kivy, 1990, p. 78)

In this sense, some studies, such as Balkwill and Thompson (1999) show that previous knowledge of a musical system was not essential for listeners to feel emotions with music, even though it is much more likely to happen when they have this previous knowledge. Trainor and Corrigan (2010) have showed how mental associations and distinctions between Major mode music related to happiness, and Minor mode music related to sadness, which is a common feature of western tonal art music, is acquired by listeners during childhood through their exposition to music, no matter they have specific music training or not, and that these distinctions improve with age. This allows us to understand that even the emotions one can feel with music are related in a high degree to a previous “enculturation” process within a music style.

Lucy Green (2010), makes a distinction between two aspects of musical meaning: the “inherent meaning” that operates in terms of the interrelationship of musical materials, as Kivy also suggests; and what she calls “delineated meaning”, referred to those social meanings and images constructed within the context of music production and distribution, mainly in its reception context. The first aspect of musical meaning, is related to the relationship among music materials. Thus, “inherent meanings” are not natural, essential or ahistorical. Rather, they are artificial, historical and learnt, as they depend on listener’s competence and position in relation to a given style of music. Thus, listeners need some previous experience in order to conceive some inherent meanings. For Green (2010, pp. 24–26) musical experience is necessary of this kind of meaning, but it is possible that it never occur on its own.

The second aspect of music meaning, “delineated meaning”, is a set of contextualizing symbolic factors, that is, a variety of beliefs, images and conventions that each music conveys, and which come to us even in unnoticeable ways, as the way we behave in a concert of a certain music style, social prejudices tied to some kind of music and so on. Green differentiates both sides of musical meaning as it follows:

“with inherent meaning, both the musical “sign” and the object being referred to are made up of musical materials; with delineated meaning, the “sign is made up of musical materials, but the object being referred to is made up of non-musical elements” (Green, 2010, p. 26)

What is also important in these developments is that both aspects of musical meaning operate and co-exist, sometimes corresponding and sometimes conflicting or even being able to overpower one or another (Green, 2010, p. 28). Given these reflections, we have to take them into account when analyzing how music is taught, specifically music theory and music analysis which requires both of artefacts, language, aesthetics, and parameters to value music.

Central to our argument here is to consider music as something that cannot have an univocal internal meaning, recognizing its two different dimensions that are related: the internal meaning, by which music interrelationship with its own materials is made. This process of learning requires an *aculturation* with the musical options that are available not only in the moment of listening, but also in the moment of production. Thus, it is through the latter process that we are able to somehow delineate evolution of music within a certain style. The second dimension would be the lack of literal meaning or the failure of music in becoming related univocally to external objects. Thus, it is important to note that music is also subject to a process of appropriation, negotiation and production of social meanings that are continually changing and, for that, music itself has a wide range of implications that we can hardly isolate from its own nature.

As quoted above, although sound is considered to be non-artefactual, music is related in its very nature to every artefact placed between music and its reception. Hence, music is a result of multiple mediations with certain effects on how music is transmitted and also received (Hennion, 2002). Every mediation in the “music process” such as the score, the music instruments and so on, have a great influence in how music is actually received. Also important to the latter idea is the evanescent character of music which makes the way in what we retain music to be related to what music really means in a social context. Thus, for determining how music is constructed or its aesthetic value, a single music piece is not sufficient in itself, as it needs to be compared in relation to other music works (Hennion, 2002). These ideas lead us to put into question the assumptions around music analysis and how methods of analysis should recognize its own contexts and bias, that is, to consider the culture that generates them and how deconstructs and value music through the establishment of a set of conventions and common meanings.

On the basis of the above arguments, we have to be take into consideration the cultural code that provides the frame of music education when analyzing the teaching and learning processes. Thus, we should try to recognize that both curriculum, teachers and students can have different schemes for making sense of music, as a result of their different cultural backgrounds, assumptions and material conditions, which are important to determine how they understand music.

1.2.4 Music and society

There has been a large debate for many years, still unsolved, concerning the meaning of music. According to Martin (Martin, 1995), two main general positions have dominated the discussion. The first argues that we understand music because its meaning is inherent to it, and it is communicated to us through our aural perception. In this sense, music pieces would be autonomous objects, wich carry fixed meanings that are related to music inner features. The second position would argue that music has not a fixed inner meaning and, as we discussed above, that music meanings are socially constructed and also subject to changes.

The consideration of music as an autonomous object is, as Tia DeNora (2000) calls it, the “grand tradition” within sociology of music. This body of knowledge tried to read art works and styles in themselves to decode its social content. Thus, considering the artwork as something objective and the vehicle of inner meanings, universal and univocal, that were transmitted by the composer to the receptor, who would have to decode them to completely understand and appreciate them. This ideas are exemplified in some of Adorno’s theoretical developments where contemporary art music is seen as the final stage of an historical trajectory that had began with Beethoven, attributing this music to have “truth-value”(DeNora, 2000, p. 2). In fact, as Max Paddison puts it, Adorno tended to consider music as a formator of social consciousness:

“The development of tonal structures in Western music, and the subsequent breakdown of those structures and the ensuing fragmentation of musical language in the twentieth century, are regarded by Adorno as a reflection and indeed manifestation of the tendencies of bourgeois culture/society itself” (Adorno & Paddison, 1982, p. 203)

This tradition stated that music has a meaning in itself related to values, ethical or moral issues that we could help to “read” societies from this inner and synchronic meaning. Furthermore, this tendency had consequences through the hierarchization of

art in terms of its supposed “intrinsic truth-value”, what lead traditional forms of art and new artistic forms that merged in the first decades of the twentieth century, often labelled as “popular culture”, to be underestimated and even considered as something that could potentially corrupt the ethical values of society. As a matter of fact, Adorno considered popular music, including jazz, as the result of a “mass culture industry” that tended to make art a commodity becoming identical with the collective tendencies of society itself and, thus, contributing to the alienation of individuals within the capitalist mode of production (Muñoz, 2000).

This tradition has been criticized as its explanations failed to show how the inner meaning of meaning is decoded sistematically and how the relations of artworks content and society are made. As Tia DeNora points out, this sociological perspective had made a tacit assumption about art: the analyst placed himself in an advantageous and omniscient position in relation to the work of art and society. Thus, the analyst reading of a work was taken as an objective decoding process more than being an interpretation of the art work meanings. Furthermore, there was a remarkable tendency to use static frames of analysis (as the study of particular composers and works), and the description of music styles in the medium and long run (from poliphony to homophony and so forth) while failing to show how this step by step in the short run ocurred (DeNora, 2000, p. 4)

For that, this body of research considering music has inner fixed meanings that audiences have to decode actively, has been largely put into question through a wide range of critics that Tia DeNora ensemble under the expression “little-tradition”. This new approach sought to abandon the pretentious purpose of discovering the objective rules that manage macro historical evolution of music, focusing much more in reconstructing how music really works following links as they were forged at the level of action, in a much more microsocial level. This tradition emphasized local contexts of art production, trying to discover how music works are shaped by social organization, interests, conventions and agency (DeNora, 2000, p. 4).

Howard Becker (2008) was one of the first sociologist to describe how art is related to society in a different way through a new concept: “art worlds”. This term tried to illustrate how art itself constitutes a social and cultural system where the musicwork and the artist are only two of the agents involved in a more global process that includes complex cooperative networks in which art art takes place. One of the examples given by Becker to illustrate kind of process is the activity of a symphonic orchestra: for giving a concert it is necessary the existence of professional musical instrument construction and instrument sale activities, a composition of a musicwork in music graphic notation, music academies that teach how to read scores and how to play music properly, there has to be a place for rehearsals and for the concert, advertisements of this event and so forth (Becker, 2008, p. 2). Becker perspective, under an interactionist sociological view, was important to demonstrate that many factors were actually involved in the “art making”. And, importantly, including those which were not material such as ideas, beliefs, modes of functioning, cultural assumptions, and economic decisions; all of them subject to different changes.

Becker’s new perspective was focused more on how art worlds function and how they influence the artworks than in showing broader social structures and power relations that could determine the structure of these worlds.

Antoine Hennion (2002) suggests that an active theory is needed to show how artworks are linked to the social, far from deterministic theories that give artworks autonomy for granted, or those that treat them as only means for social interaction and, thus, defeating its value. With regard to these opposition Hennion conceives music as a result of successive mediations among all the actors involved in its production, distribution, reception and interpretation. This statement is close to what Howard Becker called “art worlds”, trying to identify every agent, constriction and influence in the production and reception of a musicwork, involving musical instruments, ways of distribution, social tastes and so forth.

Georgina Born (2011) speaks of four planes, tracing a topological metaphor, in which we could organize music social relations. The first plane would be where primary social relations are involved, those which are related to musical performance and practice and the labour division within the music field. The second would be the imagined communities of listeners that join together through different musical and extramusical identifications. The third would be the one in which music is traversed by wider social identity formations as hierarchical or stratified social relations such as genre, social class and race. The fourth would be where music provides the grounds for its production, reproduction and transformation such as capitalist market, religious patronage, public subsidies and so on (Born, 2011, p. 378). For Born these planes have their own autonomy but also mutual interference and interrelations, as she also recognizes that this scheme fails to register the temporal and dynamic qualities of music within society.

As we can observe, sociological and anthropological debate is still open over which is the best way to relate different mediations in the short scale. Here, again, Hall’s approach seems to fulfil these demands allowing a synchronic analysis of social meanings, as well as it includes different planes of action within society. Thus, the implications of Hall’s linguistic approach to culture are outstanding. First, because it assumes culture as a process of interaction which needs its members to acquire concepts and ways of understanding as well as a common language in order to be a part of a certain culture. A person not having any of these requirements would have it difficult to be a part of a culture.

Second, considering meaning as something not fixed and a result of social interaction lead us to the idea of culture as process of continual meaning negotiations, which also would be a domain within we find conflicts among individuals and social groups interested in fixing meanings in different ways.

Third, as meaning is not univocal and also we have different levels of significance, from direct to symbolic domain, each cultural practice or object with its polisemic nature allow conflicts to be hidden under the appearance of an univocal meaning.

Fourth, if language is key to get involved in a culture and actively participate in it, we should assume that the way we are able to talk in relation to a culture is directly tied to the degree in which we are “encultured” on it. So a failure in the acquisition of a common language or a minimum set of shared meanings could lead people to live outside a certain culture, and also avoiding their participation in an active negotiation of what things really mean within society. This would result in unequal distribution of power among the members of the same culture group.

1.3 Music and society under a Bourdieusian perspective

The great influence of Bourdieu's ideas within the social sciences field is still important. His efforts to try to show social hidden relations and structures that embody apparently innocent practices as art, taste and cultural practices were illuminating for fields such as music sociology and sociology of music education. Bourdieu's developments and concepts are the foundation from which many researchers have analyzed and put into question the traditional tendency to consider the artwork as something autonomous and independent from the social formations and processes, linked to the consideration of aesthetics as an objective science that could truly classify tastes and cultural practices only in terms of art itself. This conception, directly related to a specific definition of culture, the first exposed by Williams, considered art as a process of human perfection in terms of certain or universal values.

Bourdieu, influenced by Becker's ideas, but also with a deep experience in ethnography, anthropology, and linked to some extent to structural sociology and linguistic studies, tried to demonstrate how the relationships of culture and society are set in a broader sense. He tried to show how other variables as social class, gender, ethnicity and so forth are involved in determining how art is in its essence and in its uses. In short, Bourdieu sought to demonstrate the roles that art play within society, beyond the aesthetic value or its utility as entertainment, within the global social structures and how these roles determine also the real nature of art and its functions within the power relations .

Ruth Wright and John Fine (2010) have suggested that his approach has three main features. The first is to see culture as embedded in human agency. Thus, Bourdieu considered that people tried to maintain or further their interests through a struggle which also included cultural preferences. In fact, for Bourdieu (1984) is clear that cultural patterns and preferences are mobilized by social groups to exercise dominance over others. The second feature would be how Bourdieu sees culture as a form of what he calls "symbolic capital", a kind of symbolic wealth which allow groups to use these objects to mark differences against other groups and individuals; and, through these differences marked in the symbolic domain of arts and culture, they broader class distinctions within the social structure trying to naturalize their position with respect to other groups. The third feature, related to the concept of social reproduction, is that for Bourdieu the existence of different levels of culture is a major factor in explaining how social distinctions are produced and reproduced within the social structure (Wright, & Finney, 2010, p. 225). Bourdieu believed that culture was another form of capital and, thus, he talked of "cultural capital" referred to the stock of capital owned by each person and used to reach or preserve a certain position into the social structure.

1.3.1 Cultural capital

According to Bourdieu (1984) there are three main factors which compose capital: economic capital, cultural capital and social capital. Within the artistic field, cultural capital would be of greatest importance. Bourdieu describes in detail the nature of cultural capital, arguing that there are two main ways of acquiring it: the first would be the capital one acquires within the education system (*scholastic capital*) and the second would be the cultural background one acquires at home, a sort of intangible heritage that parents and relatives give to children (*home background*). The difference between these two manners of acquisition is that the latter tend to be naturalized in people's tastes

and dispositions toward different experiences, as this kind of learning is mainly acquired unconsciously. Thus, a person who acquires home cultural background tend to perceive works of art with a natural “desinterestedness” that, in the end, is the ideal way of appreciating artworks within the field.

For all of these reasons, Bourdieu holds that not only having cultural capital is a factor of explanation of social class and position, but also the way in which cultural capital is acquired, as it determines how culture is consumed, through tastes and dispositions towards art that are used to mark distinctions and, thus, influencing the position social groups occupy within the social field. Related to this, Kivy (1990) exemplifies three different kinds of perception and representation of pure music through three different listeners, varying in their knowledge of music:

“There would seem to be a world of difference between the average person’s experience of music and the experience of Joseph Haydn when he first heard the string quartets Mozart dedicated to him; a world of difference between Mrs. Mun “mindlessly” beating her foot when the untes come around and Tibby, profoundly versed in counterpoint, following the score on his knee. A quantitative world of difference indeed there is; but there is no qualitative difference at all” (1990, p. 68)

Kivy, assuming that the most we know about music, the most we can enjoy it, tries to differentiate music knowledge and music enjoyment. Enjoyment only needs that one person could describe the music in the terms under which he or she perceives it. Kivy goes on differentiating sonic events from music events. The latter is an intentional object, determined in part by our beliefs, descriptions and perceptions of it. In fact, those non-theoretical descriptions of music by music critics, journalists, fans and so forth, make more abundant use of emotion, mood, psychological state, than construction or technical references.

1.3.2 Music field

One of the most important concepts in Bourdieu’s work is that of field. For him a field would be a symbolic place where different agents, occupying different positions, play a game. Each field has a game with its own rules, but importantly to this concept, the pertinence to a field is not optional for agents, as they are involved in the game even if they are not aware of been a part of it. In Bourdieu’s words the artistic field is a “field of struggles” tending to transform or conserve this field of forces. The position that every agent has in it depends on the positions of the other agents:

“Every position-taking is defined in relation to the space of possibles which is objectively realized as a problematic in the form of the actual or potential position-taking corresponding to the different positions; and it receives its distinctive value from its negative relationship with the coexistent position-takings to which it is objectively related and which determine it by delimiting it” (Lippman, 1992, pp. 24-25).

For the understanding of how the art field is set, Bourdieu make two main assumptions related to Hall’s linguistic approach. The first would be that an art work has meaning and interest only for someone who possesses the cultural competence, that is, the code into which it is encoded. The second assumption would be that those who did not learn to adopt the adequate disposition, cannot move from the primary stratum to the secondary meanings (Bourdieu, 1984).

Thus, for Bourdieu the meaning of an artwork is dynamic and shifts with each change within the field in which is situated. He exemplifies this with the most common mechanism of parody: repeating or reproducing and existing artwork in a sociological non-congruent context (1983, p. 313). This conception lays in the same assumption that also made Williams above: it is hard for history of art or even for aesthetics to reconstruct the original “spaces of possibles”, all the information and links that contemporaries use for “decoding” an artwork.

Another outstanding statement of Bourdieu, is that the field of art is constructed mainly over perception, as the receptor constructs somehow the work of art which by no means has an inner and objective meaning. Thus, the field would be structured through differences mainly based in perception that are manifested in certain dispositions towards art and in the existence of different tastes. But, as Bourdieu points out, perception is not an independent process of “pure gaze”, as it is highly dependent on cultural capital and, thus, on social origin. The way of consuming art within the field would be mainly based in some systems, aesthetics systems, that are constituted according to receptors cultural capital and dispositions towards art. What it is interesting for Bourdieu is that these aesthetic systems, even when they appear to be autonomous and completely rational, are constructed one against another.

Bourdieu holds that pure aesthetic is constructed against the modes and categories of perception of the *popular culture*. So for Bourdieu, *pure aesthetics* are established within the field by those dominant groups which have the power to set the rules of it with the aim of differentiating themselves from popular social fractions (Bourdieu, 1984).

1.3.2.1 *Aesthetics*

Aesthetics is often the main argument when making judgements about art and, also about music. This field of knowledge tend to justify art judgements in terms of abstract or inner values, trying to avoid natural and economic conditions. But to understand better what aesthetic means for this research purposes, we will begin contextualizing the emergence of aesthetics in western societies.

For Lippman (1992) the origin of musical aesthetics clearly depends on the conception of music as an art and this is, in turn, connected with the modern notion of art in general. Thus, musical aesthetics and general aesthetics are intrinsically related, and they both rest on the conception of “fine art”. The fine arts, which began its process of formation in the sixteenth century, are related to the more antique label of liberal arts. Lippman observes that in both groups there is a certain claim on characteristically human capacities of a superior order: of intellect and social status in the one case and of skill, inventiveness, and perceptual sensitivity in the other. The arts are even older than the liberal arts, but before the Renaissance they were devoted more to their use and their role in social life than to beauty and expressiveness for their own sake. Their community awaited of them an emphasis on contemplation rather than formative activity. When talking about art in general terms, while each of them has its own specific modes of production, the types of perception that characterizes them have features and qualities common to all. Thus, this fact suggests the applicability of a general aesthetic for all the arts (Lippman, 1992, p. 20).

In the development of art fields, Lippman links the confirmation of the status of music to several factors: the influence of Aristotle’s *Poetics* publication in the sixteenth century, which discussed a group of musical arts; the development of a notational

foundation that could lead music to have material works of art and, a common characteristic to all of them. The emergence of scores as the means of communicating music also influenced the relocation of musical composition as an independent activity where the composer could leave a durable product after his death.

Also essential to the development of arts as an autonomous field is the idea of beauty. Lippman states that this idea is related to the original imitation of nature by the arts. Thus, there was a conception that the universe had a creator or God, and related to its perfect nature, universe was also perfect and, for that, beautiful. This property would have come to arts as they were intended of imitate nature. So Aesthetics, Lippmann concludes, had beauty as its core value due to its own origin, and from that on beauty became an important *leit motiv* in the theorization of the chosen options in the art making process (Lippman, 1992, pp. 24-25). The development of Aesthetics has an important moment in the nineteenth century when most of the standard repertoire of today art music had its beginnings. Mueller points out that during this period aesthetics was considered to be a part of philosophy and metaphysics, and directly related to platonic theories which dominated the romantic era, considering beauty an universal value related to Truth. In this sense, this would be the explanation of the conception of artist own role and “awe of the layman before a creative work” (Mueller, 2015, p. 49).

Later this conception of beauty was challenged by the development of social sciences such as anthropology, sociology, psychology and so forth, which studied different art forms and cultures of different times and places, showing that art tastes were not universal and, thus, beauty was a relative concept, as Mueller explains:

“The prestige that any given standard command among its devotees takes on a rather provincial hue when examined in the light of the myriads of others that may be cherished with equal passion by their own adherents. In this great diversity of historically approved standards lies the reason for the supposed insolubility of the problem of beauty” (Mueller, 2015, p. 49)

Art tastes have changed from one time or culture to another. The idea of a fixed canon of beauty that is universal and immutable is more a pretention of some art cultures than a objective reality. This difference is due to human psychological limitations because, as Muller argues, aesthetic appreciation is a subjective and contemplative experience, in which every receptor differs in some degree from another according to his accumulated experience (Mueller, 2015, p. 50). But we also can take here studies of Konecni (1984, quoted in Hargreaves & North, 1997, p. 92), who emphasised that the messages which artists attempt to communicate through their music, including lyrics of pop songs, are rarely recognized by the perceiver and, thus, artists implicit and explicit messages are usually missed by their audience. Another study of the same author (1982, quoted in Hargreaves & North, 1997, p. 93) demonstrated that people tend to choose different kinds of music for different contexts of listening. This two psychological studies point out that music taste or beauty is not universal and that it depends upon different factors such as the context of listening and the conditions of music reception.

Another argument against the univesality of aesthetics, is what Mueller (2015) argues, suggesting changes in aesthetic and judgement are not formed in a methaphysical realm. Rather, the pattern of the repertoire, would be formed by the crosscurrents of many major and minor personal decisions in a matrix of social and psychological forces (Mueller, 2015, p. 50). This author defines musical taste in similar ways to Hall’s concept of sharing meanings, describing them as a “system of specific

tonal habits, conditioned by the incessant flow of experiences of the individual person as a participating member of a complex culture group” (Mueller, 2015, p. 51). Thus, this author considers beauty as an action that happens in the act of reception, and having similar tastes would depend on the familiarity and cultural capital of listeners.

Returning to Bourdieu (1983), he differentiates two types of aesthetic systems: The popular aesthetic and the pure aesthetic. These, for Bourdieu, are the frames that show the way art is consumed, being deeply rooted in the cultural capital and dispositions towards art of the receptor.

Before describing each of them, it is needed to summarize here Lippman and Konecni studies, as a way of connecting Bourdieu’s theories with Mueller arguments. Both Lippman and Konecni, suggest that aesthetics are not an objective construct, but a subjective justification of those music properties to be valued by receptors, guiding their decisions while, at the same time, trying to show these decisions as being rational. In fact, as Bourdieu holds, pure and popular aesthetics are constructed one against another, while trying to show they are completely rational constructs. This structure of differences will be applied similarly to music styles later on.

1.3.2.1.1 *Pure aesthteic*

Bourdieu describes, in what he calls pure aesthetic, a system of values and dispositions used to appreciate arts and, in music, referred to western art music. Among its main features, we have first of all the concept of distance between the work and the spectator that brackett off the function of the object represented, with a shift from the content to the form, constructing a way of reception similar to a pure gaze, portrayed by its “disinterest”. This in music, would be settle through the elimination of both the participation of the audience and their bodily practices. Second, and also important is the existence of a pertinence principle, which means a selection of some features of the work, through aplying cultural capital, that enables to relocate the artwork in the universe of stylistic possibilities and, in this way, expressing the mode of perception of a period, artistic group and so forth.

Kivy (1990) differentiates, with a fictional example, the differences in the experience of perception of Mozart’s string quartets between Haydn and a lady who is illitered in music:

“It should be obvious to everyone that when Haydn listens to Mozart’s quartets, he is attending to a cognized, thought-about object. And it seems altogether clear what sort of object it is, what sort of thinking is going on. The object is what the abstract language of musical theory and analysis (as understood by Haydn) describes: the thinking is about that object, informed, in addition, by the composer’s craft. It is Mrs. Munt who poses the problem. For it is not at all clear what object she is attending to (surely not the object described by theory and analysis, of which she knows nothing) or what musical thinking is going on in her head, empty, as it is, of musical knowledge”(1990, p. 78).

Kivy differentiates music knowledge and music enjoyment. So enjoyment only needs that one person could describe the music in the terms under which he or she perceives it. With this arguments we try to flexibilize Bordieu’s cultural capital determinism in tastes: as it is clear, for many studies in different fields, that familiarity is key in the enjoyment of music and the understanding of it, we also have to note here, related to Hall concept of culture, that to be part of a culture implies to have a common

set of shared meanings that allow us to make sense of the world and to communicate them. Kivy finds that what people supposed to “understand music” actually do in the end is to describe music through technical and theoretical forms, involving explanation and prediction, pointing out that it is the same thing that other people do without technical language, such as critics or fans, but what people without minimum knowledge could not afford as in the story above (Kivy, 1990, p. 97).

These arguments lead us again to Bourdieu when he argues that an aesthetic system is used by dominant groups of the music field, those who have cultural capital and dispositions, to mark differences against other social groups through their manners and judgements that are, in fact, naturalized. Thus, the naturalization of judgements and manners tend to present “good taste” as something natural, what is used by dominant ideology to also naturalize the real in material and social conditions and, in this way, converting differences in the mode of acquisition of culture into differences of nature.

1.4 Culture, linguistics and Bourdieu

Although it seems that sociologist Pierre Bourdieu has a different notion of what culture is, as he implicitly defines it close to the second definition stated by Williams and referring to it as a body of intellectual and imaginative work, in which, in a detailed way, human thought and experience are recorded, it is important to note that, no matter how concepts are called, the importance of them is that they can related constituting a rational frame for explaining problems.

First, we will look for some junctions that allow us to relate both perspectives. We will begin taking into account some aspects of the appendix 4 of Bourdieu’s book “The Distinction”(Bourdieu, 1984) . In this chapter, the french sociologist discusses a survey carried out in 1975 by journalists, where respondents to interviews had to associate certain objects or characters (one of the six) to six different french politicians of the time. In this review, Bourdieu found that while attributions, such colors or attributes, had almost nothing to do with politics and politicians, regularities in responses were remarkable. Furthermore, Bourdieu argues, answers could be expected to be imaginative rather than following common collective patterns of meanings about symbolic associations as finally were shown in the survey. Bourdieu analyses the results as it follows:

“(…),one finds statistical regularities which cannot be explained unless one assumes that, far from making random individual associations, the people questioned are guided in the connections they make by common principles of vision and division (...). (...) One is entitled to assume that the schemes which respondents may apply in each case (...) are both finite in number and common to all the respondents, so that different readings of the same object are intelligible to all of them” (Bourdieu, 1984, p. 47)

From the latter quotation we can infer Bourdieu’s tacit recognition of how sharing meanings function in a social group within the same culture, and how meaning is constructed through communication even in a secondary or symbolic domain, which, in fact, gives tacit importance to a linguistic conception of culture. Furthermore, Bourdieu comes to the conclusion that the survey shows how the process of production of collective representations takes place also recognising that words and symbols have an essential polysemy depending on their context, which even can sometimes be antagonistic. In short, Hall’s linguistic approach serves to complement Bourdieu’s social vision mainly in three aspects:

- a) Bourdieu, when dealing with small scale social relations, assumes that culture and language work in a similar way to that described in Hall's works. Thus, he tends to take for granted the multidimensional and synchronic nature of culture, in which social groups are not uniform as he assumes that positions in the field can change in different context and over time.
- b) Bourdieu also comes to concede that language has a social nature in which meanings are not completely fixed, and are continually being negotiated by agents.
- c) The existence of common frames to make sense of the world that are used by the members of a same culture, and that can be shifted depending on the context, allows people to be able to interpret reality in the same way even through polysemic symbols (that is, choosing the same meaning even in polysemic symbols or words).

Bourdieu puts into question the rules or schemes which govern these attributions. Furthermore, these principles act in an implicit unconscious way, where agents can even apply slightly different schemes to the same object. However, it can be observed that the range of schemes agents may apply in each case are both finite and common to all respondents, so that different readings of the same object are intelligible to all of them. (Bourdieu, 1984, p. 547)

What is interesting about joining Hall and Bourdieu's work is that allows the analysis of the relations of power within a culture and among cultures both in a large and in a short scale, including minority subcultures, residual and emergent cultures, mass culture, elite culture and the institutions that operate in each level, recognizing also culture as something that is always under construction, rejecting to conceptualize a culture without considering its influences from inside and outside. In this sense, Hall, studying popular culture, has noted that William's work fails to recognize both residual and emergent culture types and their importance in what culture really is in the present:

"(...) Both residual and emergent cultural forms are important, not only in constituting moments of contestation with and resistance to the dominant cultural forms, but also in constituting the ongoing process by which the dominant cultural forms are able to change and adapt to new circumstances precisely by incorporating such residual and emergent forms" (Hall, 2016, p. 50).

We could argue that this is also a good criticism about Bourdieu's work about culture, as he fails to describe popular culture in a multidimensional way that allow us to encounter how this culture functions and changes its position within the cultural field influencing elite culture not only being "the other", but also as something that comes also from inside elite culture. Bourdieu was writing more from the perspective of a sociologist than an anthropologist (or ethnomusicologist), and his concern was more about the nature of individuals and society than individuals and culture. It is, thus, necessary to culturalise Bourdieusian practice theory (Taylor, 2014).

1.5 Popular culture

When talking about culture, “popular” is a polysemic word. Shuker (2001) contends that for some people means appealing to the people referring to commercially produced forms of popular culture, whereas for others it means something much more grounded in or “of” the people when talking of forms of “folk” popular music. The latter will be discussed later.

If we try to understand popular culture origins, there is not an only reason that can explain the emergence of popular culture and the gaining in importance as a cultural form from the 50's of the twentieth century until the present. First we will analyze some social factors that were important in its development. Hobsbawm (1994) states that popular culture is directly tied to one of the greatest social changes of the century: the new autonomy of the youth as a separate social stratum that will assert its autonomy and will be gaining in autonomy through confrontation to power groups, and also by constructing a new way of life, a whole culture, with its own values, relations, meanings and practices. As youth was gaining a new autonomy, this part of human life began to be seen by the whole society not only as a preparatory stage for adulthood, but also as stage on its own, that could be, in fact, considered as the final stage of human evolution:

“(...) the rise of a specific, and extraordinarily powerful youth culture indicated a profound change in the relation between the generations. Youth, as self-conscious group stretching from puberty- which in developed countries occurred several years earlier than in previous generations- to the middle twenties, now became an independent social agent” (Hobsbawm, 1994, p. 324).

The emergence of youth happens in a time where, as Hobsbawm argues, what parents could teach to their children became less obvious due to work market changes and the rapid development of technology in Western countries.

Another important feature of youth-culture, according to Hobsbawm, was its great tendency to internationalism, also showing a new hegemony of USA through popular culture and life-styles. But rather than being univocal, their musical tastes tended to incorporate music styles from other part of the world as the Caribe, Latin America and Africa (Hobsbawm, 1994, p. 326). Socially, there was another outstanding change in the way people behave until that moment. During the 1950's the upper-and middle-class young, at least in the Anglo-Saxon world which increasingly set the global tone, began to accept the music, the clothes, even the language of the urban lower classes, that they took to be as their model (Hobsbawm, 1994, p. 331).

These social changes had also important economic consequences: Youth began to be seen for companies as a great mass of purchasing power, and also as some key years in the development of taste because every new generation of adults had been socialized as been a part of youth-culture.

Stuart Hall and Paddy Whannel (1964) also recognized the importance of these social changes in the development of new art forms that are closely linked with social change, adding also the importance of the revolution in communications, that made available the sound recording, cinematography, sound broadcasting and television, and the use of these media to provide information, art and entertainment. These new media have a close relationship with what has been called “youth culture” and, in fact, youth was one of the most important markets for the media and its earnings deeply depend on

this group (Hall & Whannel, 1964, p. 45). There has been a growing influence of the media of mass communication in society, specially in the lives of young people whose cultural practices and tastes are build around them. Roy Shuker (2001) also points out that one of the main characteristics of the term “Popular culture” is its commonly association with the mass media, and for that using the term “popular” tends to indicate that something is liked by the general public. Importantly, popularity is central as their products and figures attract general social attention. This leads him to assert that “popular are mass, and mass are popular” (Shuker, 2001, p. 3)

But the emergence of youth as a class has been by no means peaceful. It has driven to different struggles from artistic or political domains to human relationships, dressing and so forth. That is to say, youth culture emergence has put into question the whole way of life established by adulthood, the dominant way of life, including its institutions and practices.

While this struggle took place, within a negotiation of meanings, there was also deffensive movements from the stablished culture, which were specially clear within the education and art domain, trying to maintain cultural practices and meanings fixed. Hall argues that there is, in education and art, a false distinction between “seious” and the “popular” and between “entertainment” and “values”. Thus, school has been situated very often as the guardian of culture tradition, protecting what dominant culture considers worth to learn and, thus, dismissing what youth culture is. Shuker asserts that people concerned with social stability and social order were distrusting the reaction of people to popular culture, specially those types more related with working-class and lower middle-class groups. Accordingly, there were attempts to regulate and control popular culture when not directly trying to censor music, both politically and commercially, as well as some gestures, parts, and events (from Elvis movements, to Jim Morrison’s provocations) in keen ways:

“Typically, even as we put censorship in context, we think of it as the business of “state censors”, but is rarely the case in the most authoritarian of regimes. Censorship is often routinized –usually becoming a form of self-censorship- and operated by a concatenation of functionaries in the security services, the broadcasting organizations and in the propaganda regimes. In liberal regimes, the business of censorship can become part of the routines of pluralist, or quasi-pluralist, policy processes” (Street, 2012, p. 14)

Even more important are the changes that these struggles generate in the short scale. Thus, Willis (1990), analyzing youth culture, decribes a new concept, the *symbolic creativity*, referred to the production of new meanings intrisically united to feelings, energy and body movement. Willis use this idea to show how given cultural practices and objects are changed and appropriated in diferent ways as specific ways of constructing identity. In this way, he opposes *symbolic creativty* to a conception of popular culture where consumers are mere receptors. Symbolic creativity can be individual or collective. Willis (1978) showed this theoretical idea through the use of music and the walkman (music portable reproducor) by bikers, and thus, how they create a subculture and a sense of community.

1.5.1 Popular Music

The borders between art music and popular music, or as some authors suggest more tendentiously between “serious music” and popular music, are often hard to detect as they obey, in terms of music, similar rules, patterns and structures, whereas, in terms of economics and industrial (mass) production, popular music is completely different from all preceding musical practices and cultures (Kolgen, 1999, p. 83). Popular music is a concept that embraces different music styles and genres, for that, is something constructed as an “otherness” to art music, specifically that of the western tradition.

Popular music is a primary leisure resource for young people in western countries. Bennett (2000) explains that music is present in young people lives through a variety of ways such as nightclubs, live concerts, TV commercials, and listening to music by their own means, first with personal stereo, and nowadays mainly through smartphones. The result is that popular music is used for teenagers almost at any time in different contexts and situations.

This significance began with the advent of Rock ‘n’ Roll in the early 1950’s. This new music changed not only the stylistic direction of popular music, but also its commercial target: it was a youth-orientated music (Bennett, 2000, p. 34). Rock’n’roll values and behaviours were incomprehensible for the parent culture, and the same happened with new youth-orientated styles such as psychodelia, punk, heavy-metal and so forth, which all of them were seen as damaging moral values of white middle and elite-class society.

1.5.1.1 Music and Communities

If we argue here that music is part of a culture, and that culture is after all made of shared meanings within a group of people, a rational explanation of the importance of community to define music cultures is needed. For Lena (2012), musical communities can range from the hyperlocal to the global. Thus, musical genres can be housed in a local scene, or supported by the massive machinery of global enterprise. In this sense, Andy Bennett (2015) argues that music has been considered as a part of community formation process at different levels such as local, trans-local and even at affective levels. For this author, the work on music scenes has been important for understanding how music works as an element that join people together in different ways. Thus, Bennett states that music can create a community even “through their engagement with the affective qualities of music, individuals often find a means of culturally “connecting” that may involve little or no actual social interaction as such” (Bennett, 2015, p. 147). This idea comes, as he recognizes, from Simon Frith (1996) who considers that music does not usually constitute physical communities, as music communities tend to be aesthetic communities geographically dispersed. This point is important to relate aesthetics as a social agreement in which people take part, as a foundation to form imagined communities. This concept, proposed first by Anderson (2006) for defining nationalism, refers to a community “*imagined* because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion” (Anderson, 2006, p. 6). Thus, according to him all communities larger than face-to-face are imagined, and also stating that communities can be distinguished, far from their genuineness, by the way they are imagined.

Takin this concept into music cultures, Frith argues that social groups or communities do not agree firstly on values which are then expressed in their cultural activities; but that they only constitute a group through cultural activity, specifically through aesthetic judgements (Frith, 1996, p. 111). In this sense, communities would be groups of sharing common interests that come from the individual sphere through a process of sameness and difference. For Frith it is clear that there is an unique process of musics work to produce different types of identities, even when different music styles and different music identities are its result. Thus, musical appreciation would be essentially a process of musical identification, where the aesthetic response would be, implicitly, an ethical agreement, where what sounds good , in turn, “is good” (Frith, 1996, p. 116). In fact, here we can tie both this ethical agreement that is behind every aesthetic development with the original religious community, which is also the precedent of the imagined community. In this sense, Jagozinski (2005), holds that people tend to identificate themselves with figures to form their own identity. In postmodernity, the number of figures that people can identify with has expanded, as the media provide an increasing range of possible identifications, which also come to be more fluid and changeable. In this sense, identity tend to search and anchor the self through acts and symbols that express loyalty, which, in turn, is a core value in religious and national communities.

One result of these processes would be the phenomena called fan. Fans tend to idealize artists and their music, seeing them more as gods or idols, which, in fact, is also related with the sense of a religious community. Thus, it is typical of fans a tendency to belief in the existence of an identification between what the artist symbolizes and the fan real self identity, with also lead to fan tendency of joining together to meet the artist, or better called “the star”, which has, as a result, an intense emotional exchange close to religious extasis processes. The community, in this sense, would function as a peer group that center individuals’ world stablishing their identity within the group and, in this way, allowing to share meanings, emotions and feelings (Jagozinski, 2005, pp. 238-239).

Here, we can point out that the concept of *imagined commutities* is useful to show how music communities join at large, in global and big communities, though it fails to ecompass all the interaction among music communities in the short scale, with their dynamic and changeable nature. Thus, we might introduce another concept of community here, that will allow us to see the whole process of interactions from the individual sphere to the collective, that is to say, the activities and actions within a musical community. In this sense, we will use Wenger concept of *communities of practice*, which he defines as “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (2006, p. 1). In this sense, members of a community of practice join activities and discussions, help each other, share information and so forth.

It goes without saying that this concept also fits well with how music communities work in important aspects such as the way they tend to carry different lifestyles, symbols and ways of acting, and how they stablish a shared range of resources, tools and values that constitute part of their shared culture and meanings.

Related to this, Chaney argues that the significance of cultural meaning is a reflexive process, where cultural resources are appropriated and reworked, as groups and individuals inscribe them with meanings of their own (Chaney, 1996 quoted in Bennett, 2013). Bennett complete these statements holding that the appropriation of music can

take place in a variety of contexts not strictly determined by personal economic capital or social status. In this sense, this author considers appropriation cannot be understood only in terms of status and power, as it also denote “emotive, introspective, and intangible forms of everyday engagement with objects, images, and texts [...]” (Bennett, 2013, p. 51).

Here, we face one of the biggest problems when talking about music, which is finding the way in which individuals associate through music constituting groups. Using the concept of Anderson “imagined communities”, Bennett suggests that audiences use different ways to “affectively situate themselves within a community” (Bennett, 2015, p. 147), what can be reached physically through performances in certain local spaces, as well as through symbolical bonds, both translocally and globally.

With these arguments, we try to show that, while there are common elements among subjects referred to music tastes and cultures, there is a point where we can only explain the musical response within the individual and personal spheres. This is also related to personal identity formation, which plays an important role during adolescence, which could be, in turn, the reason why people invest more time and interest in music during their youth (as they are teenagers and young adults), and this investment tend to decrease as they grow up (Frith, 1996)

1.5.1.1.1 *Family*

Family is what sociologist call a “*primary group*”, being one of the groups most closely involved in the process of socialization of children to the adult world. Our family life is determinant of who we are, how we respond to situations and what are our life chances (Vannini & Kotarba, 2009, p. 15). Family interactions lead to the development of a self-concept, values, beliefs and so forth.

As popular music has become an integral part of our everyday culture, functioning as a primary source of meaning and a leisure time activity for three different generations of young people, now we find the situation of parents that were listening to popular music when they were adolescents and, hence, building their own culture both in individual and collective ways. Although sometimes some popular music have been seen as a social problem (due to “inmoral content”), it also has served as a generational bridge that allow parents and children to share communication, affect and meanings (Vannini & Kotarba, 2009, p. 18). Contrary to a tendency within subcultural studies, that present popular music as univocally opposed to adult culture, Vannini and Kotarba argue that some styles as Pop are familiar to different generations and that even they serve like a soundtrack for everyday life events that families share. Thus, they consider children experience music not only as children, but also as a way of learning about their parents’ culture (2009, p. 23). There is an exchange process where children socialize their parents to childrens’ culture through music, as well as parents socialize their children to their own musical tastes, often age-specific music. Furthermore, these authors hold that during adolescence, parents tend to be more cautious supporters of their sons music activities than it is often recongnized in academic studies. Vannini argues that mass media image of youth music often ignore the reflexive relationship between teenagers and their parents. As a matter of fact, for this author, teenagers’ music tastes tend to be an extension of childhood experiences, and not something completely new (2009, p. 24).

1.5.1.2 *Music ways of consumption*

One of the specific features, which often makes a difference between different music communities, is the way of consumption. The way people consumes music is important to what music means for them. Among the modes of consumption we have first a lot of ways of getting to music: buying recorded music, viewing MTV and music videos, listening to the radio, listening music at home or listening to music in the internet (through streaming like youtube or platforms like spotify or downloading it, legally or illegally). But also through various secondary levels of involvement such as reading music press, looking for artists information in the internet, dancing and clubbing, concert-going and so forth. All of these ways of getting the music and the way it is heard helps to build the social use and the interpretation of music texts within the group. Thus, which is important here is the way in which music is appropriated and reworked to serve particular collective purposes (Negus, 1992, p.70 quoted in Bennett, 2000, p. 44). We have to include in this equation the role of both mass media and music industry, as they play a substantial role in determining how music is heard and responded to by consumers. We cannot dismiss this influence specially when talking about youth music, as they are influenced largely by them as suggested above. In the other hand, consumers also take the meanings and structures given by the media and music industry and combine them with meanings and practices of their own, producing different patterns of consumption and stylistic expression (Bennett, 2000, p. 46).

If one form of musical consumption have achieved a great importance in recent years is the use of smartphones to listen to music. As its use has been widespread specially among young people, this process has also transformed the way in which many users “listen to, process and classify their music during their day” (Bull, 2006, p. 132). For Michael Bull, the possibility of listening to music almost in every place is also accompanied by the availability of access to almost a countless number of songs, through the capacity of storage of new devices and also due to its internet connection. Thus, users are able to create playlists streaming or downloading music in any desired configuration or choosing a random playlist of songs.

The way of listening music has also changed as mobile phones are devices that people usually carry everywhere, which allow them to be used in a lot of new contexts. The music consumption can be individual or collective as every phone can be used with loudspeakers or with earphones. Bull (2006, pp. 134-135) differentiates a spectrum of strategies of mobile music user unified under the desire to listen to their own chosen music where and when they want:

- a) Used to block external sound or noise, controlling their own aural environment and, thus, gaining its own sense of space.
- b) Used to move through space and time accompanied of their own “soundtrack”.
- c) Used to aestheticise their urban experience, often describing the city in filmic terms.
- d) Used to conjure up feelings and sensations from their own narrative.
- e) Used not to feel a sense of isolation, or to be alone.
- f) Used as a means of ordering their own thoughts and feelings.
- g) Used to control interaction with others (the headphones represented a “do not disturb” sign)
- h) Used to regain control over time.
- i) Used as an energising mean as practicing sports or making physical efforts.

For this author, no matter which strategy is used, mobile music has transformed substantially their everyday experience in their social, spatial and psychological dimensions. Furthermore, Bull noted that music collection and organisation was directly influenced by the mood of the moment, so people tended to change the kind of music and even the order of songs depending on how they felt. This is related to Tia DeNora (2000) ideas, holding that “music is part of the basis of our social experience; it is a resource in actual formation of social reality” that works in real time being a condition of affective constructions (DeNora, 2006, p. 19).

1.5.1.3 Music and place

Harnessed to the concept of community, Lena refers to the space where music is lived. Thus, calls **locus** to the place which is the center of a musical activity, pointing out that genres depend upon existing music performance spaces, and that they can create an organizational locus for the music from raw materials. This author argues that is worth to analyze the spaces where music is experienced because spatial arrangements impact the form and nature of community engagement and, in the end, determine also the “rules of genre” (Lena, 2012, p. 11). Bennet (2000) notes that when talking about music and place, local is applied in two different ways. The first, local is interchangeable with national and, thus, compared national/local versus the international. Second, local is also used to conceptualize processes of music production and consumption in the short scale, in the context of specific urban and rural settings.

Bennett focuses on the role of music withing the latter meaning. He argues that music functions as a local cultural resource in the formation of musicalised identities taking part “in a perpetual dialogue with the particular social spaces in which they are lived out” (Bennett, 2000, p. 62). In this sense, this author holds that musical consumption is both a distinctive medium for the collective reconstruction of public space. Music expericence and the everyday lives of music consumers are continually adopting music creatively in order to serve their own way of thinking and feeling.

1.5.1.4 Music and aesthetics

Music communities relationships and structure depends on clusters of atributes that also shape or influence the means of communication employed by group members. Genres are defined not only by features of the organizational environment and institutional practices, but by attributes of the artists and the music they play. In this sense, genre stakeholders have a set of target goals towards they will be working, and which Lena comes to call “genre ideal” (Lena, 2012, p. 15). Even when a genre ideal is not expressly stipulated, group members come to share a sense of what changes they seek to make in existing music. As the genre ideal matures, however, community members turn their focus toward the preservation of a historic or earlier style (Lena, 2012, p. 15)

1.5.1.5 Rock

One of the things made Rock ‘n’Roll been so important in popular music history was the reflexivity of the discourse between the music and artists and their audience. Some authors have argued that the presence of Rock stars on TV interacting with their audience was important to show other fans how to respond appropriately to rock acts (Shumway et al. quoted in Bennett, 2000, p. 39). Importantly, due to this reflexivity Rock ‘n’Roll could not be separated from the contexts in which it was consumed and

this, for Bennett, has been a main feature of contemporary popular music styles after World War II. In fact, this core foundations of Rock lead it to serve easily as a means for ideological struggle against, mainly, hegemonic power and practices, commonly seen as the adulthood domain and their imposed rules (Bennett, 2000, p. 40).

This political involvement of popular music artists can be seen in one of two ways. The first would be musicians that once they get public transcendence use it in order to support causes or politicians. The second would be those who use their music to give expression to their political views (Street, 2012, pp. 46-47)

Due to its numerical significance in music production, Wicke believes that Rock music has imposed conditions and has cultural consequences which allow it to become a symptom of more fundamental changes. And these changes cannot be reduced, in his opinion, to “youth problem”, but rather amount to the formation of anew everyday culture, influenced by the media (Wicke, 1987, pp. VIII-IX)

For Wicke, the values that Rock embodies represents a very complex form of cultural activity including dress, hair fashions, dance styles, poster collecting... For this author, the very problem of Rock study is that it is intended to be studied in its cultural dimension, then it must be taken seriously as music and be accepted as a legitimate art form (Wicke, 1987, p. 2). For this author that problem arises when the criteria of music appreciation that one should apply to rock appear to be the same applied for Beethoven. Against this perspective Wicke argues that artistic means of expression can never be considered separately within their cultural and functional context. Thus, this author suggests that “to take rock seriously as music, we need to investigate the conception of music which underlies it rather than apply aesthetic criteria and musical models that are completely alien to its cultural origins” (Wicke, 1987, p. 2)

1.6 Folk culture

The folk art has been defined as a part of communal ways of life or “organic” communities ties. For Hall and Whannel, these arts were very close to “life” and “people”, so what we nowadays call “crafts” were traditional forms of work, and what we call art were ritual celebrations of folk community. And they contend that folk culture and the way of life were so nearly interchangeable that is impossible to revive culture without restoring the way of life. In this way, references to folk art or culture are invested very often with a cultural nostalgia that puts apart bad experiences an inhuman conditions of that time (Hall & Whannel, 1964, p. 53).

We can present folk art based in three main characteristics. First, it is about a world intensely familiar to its audience, common situations contextualized in a familiar pattern of life. Second, the performer was really close to the audience, which also lead to a high participation, where little variations were expected from one artist to another. In fact, Turner argues that folk culture is usually produced by amateur artists who live in the community that consumes their work (Turner, K. J., 1984 quoted in Kolgen, 1999, p. 43). Third, folk culture represents a common history, an element where present identities can be harnessed, a gold “pure” past that has been lost derived mainly from the community and for so, belonging more than other art to the common culture of the whole society. So, in folk art, the conventions between artist and audience, serve to bring, in a positive way, the artist more immediately in touch with his audience (Hall & Whannel, 1964, p. 58)

2 Pedagogía musical

2.1 Fundamentación ideolóxica e cultural da ensinanza musical

Antes de analizar polo miúdo a natureza, estrutura e a evolución da ensinanza musical no sistema escolar español cómpre contextualizar esta análise observando as ideas que, tácita ou explicitamente, xustifican a necesidade e os obxectivos deste tipo de ensinanzas. Neste eido, Bennett Reimer (2003, p. 3) ten defendido a necesidade de levar a cabo unha análise da epistemoloxía que guía a educación musical, considerando que este campo precisa un entendemento filosoficamente fundamentado sobre o valor da profesión e das súas bases e obxectivos. Esta reflexión permitiría asentir a praxe dun xeito máis sólido e seguro.

Autores como Gordon Cox (2001), teñen subliñado que a análise da ensinanza musical debe comezar por investigar e recoñecer a existencia de certas crenzas na súa fundamentación teórica e práctica. Estas ideas, filtradas nas xustificacións e obxectivos da mesma, determinan substancialmente o seu alcance, ao seren consideradas dentro da cultura dominante como asuncións lóxicas dotadas dunha aparencia de obxectividade. En síntese, para realizar unha análise crítica do campo da pedagogía musical cómpre partir dunha análise sobre a orixe e desenvolvemento histórico das ideas e crenzas que condicionan a súa configuración, así como a súa influencia no deseño dos procesos de aprendizaxe.

2.1.1 A música como forza espiritual

Entre as crenzas que teñen sido máis importantes na configuración da pedagogía musical, ocupa un papel privilexiado a tendencia a considerar que a música ten propiedades “espirituais” ou constitúe unha “forza divina”. Esta idea está xa presente, por exemplo, no uso que a Igrexa Católica e o Protestantismo fixeron da música. Neste sentido, podemos observar a preocupación e importancia que historicamente se lle concedeu ás normas que debían rexer a música eclesiástica como, por exemplo, a delimitación da presenza da música instrumental, cuxo exceso preocupaba ás autoridades Católicas. Tamén a defensa de Lutero do carácter moral do canto, e o seu papel esencial dentro da Reforma que propugnou (Garbini, 2009). De feito, a Reforma protestante en Alemania conlevou coetaneamente unha reforma educativa, desenvolvendo a escola un papel importante como difusora da nova doutrina e o novo repertorio musical relixioso, favorecendo a identificación Escola-Igrexa-Música, que marca unha diferenza fundamental con respecto ao tratamento que da música fan os países que se manteñen no catolicismo (Chailley & Fernández de la Cuesta, 1991, p. 199)

Tamén se observa, a finais do século XVIII, a xestación dunha nova ligazón, fóra do ámbito relixioso, entre a espiritualidade e a música culta profana. Seguindo o testemuño de Alessandro Baricco (2016), a nova identificación ten a súa orixe no paso histórico desde a denominada *música reservata* a unha serie de cambios que se producirán arredor da figura de Beethoven e da súa música.

A *música reservata*, un tipo de música desenvolvida no século XVI na Italia renacentista, procuraba a través do refinamento estético unha separación social con clara vocación elitista. É dicir, esta nova manifestación musical tiña entre as súas razóns de ser a de separar á xente pertencente ás clases sociais dominantes do resto da poboación a través dunha diferenciación no gusto. Para Baricco, esta idea vaise modificar substancialmente a través do culto arredor da figura de Beethoven. Desta maneira encontramos un cambio desde a crenza de que o gusto musical distingue ou prestixia a un grupo social sobre outros nun ámbito meramente cultural, a considerar que esta diferenza se converte, alén do cultural, no símbolo dunha diferenza moral e espiritual. Todo isto aconteceu, esencialmente, a través dun proceso consistente en canonizar a traxectoria de Beethoven, establecendo como canónicas unha serie de interpretacións sociais sobre a súa obra e a súa traxectoria, que serán aplicadas como baremo non só aos compositores posteriores, senón tamén aos doutras épocas anteriores, aínda que estivesen suxeitos a condicións sociais e profesionais moi diferentes durante a súa vida (Baricco, 2016).

Existen numerosas investigacións sobre os diferentes indicios que mostran a existencia deste proceso de canonización a través tanto de testemuños doutros compositores como de escritos teóricos e outras fontes. Nas palabras de Alessandra Comini (2008) prodúcese unha mitificación progresiva da figura de Beethoven, unha transformación que dura douscentos anos e que afecta á interpretación da súa biografía, da súa música e, incluso, ao modo en que foi representado pictoricamente o compositor xermano (Comini, 2008, p. 14). Esta paulatina conversión en paradigma, pode observarse nunhas coñecidas palabras de Brahms, quen en relación á presión que sentía ante a produción de sinfonías propias ao seren comparadas coas de Beethoven, declarou “non ten idea do que supón sempre sentir detrás de un os pasos dun xigante como Beethoven” (Poggi & Vallora, 1999, p. 288).

Polo tanto, a concepción do que a música significa, así como os compositores e intérpretes, vai cambiar no eido da música culta europea tomando como referencia un proceso de idealización e canonización dun compositor concreto, convertido, *post mortem*, no paradigma respecto ao que comparar calquera outra figura ou manifestación musical. Esta construción cultural, que acabou sendo naturalizada nas sociedades europeas, especialmente na alemana, podería resumirse na frase que di “antes de Beethoven non había Beethoven” (Baricco, 2016, p. 10). Este proceso de cambio nunha cultura musical concreta e considerada dominante por canto socialmente acadou o maior prestixio nas sociedades occidentais, pode resumirse en tres características complementarias: a consideración de que o músico aspira a escapar dunha concepción simplemente comercial do seu traballo; o establecemento da idea de que a música aspira a un significado moral e espiritual alén de si mesma; e a crecente complexidade na súa construción, que a leva a separase do que se consideraría o tipo de música que adoita escoitar un público normal (Baricco, 2016).

En síntese, boa parte dos diferentes cambios de estatus da música culta occidental teñen sido motivados pola crenza no seu poder espiritual. De feito, segundo Hans Küng, no clasicismo e o romanticismo xermanos divinízoase a arte até facer dela unha relixión artificial: configurada como unha arte con orixe divino, e cunha función edificante e redentora (Küng & Deike, 2008, p. 148).

A expansión e reforzamento do argumentario sobre as propiedades espirituais da música acadou tamén unha grande importancia no eido da súa ensinanza. Desta maneira, a forte influencia destas ideas contribúen, ao longo do século XIX, ao

desenvolvemento dun novo discurso pedagóxico que non irá dirixido, como era tradición naquela altura, cara a instrución de novos intérpretes profesionais ou afeccionados. Pola contra, o obxectivo deste discurso é novidoso: instruír a aquel público interesado en comprender un novo tipo de música, a música culta profana. Esta nova orientación da ensinanza musical deu como resultado a aparición de toda unha panoplia de textos que ían desde comentarios descritivo-interpretativos de obras concretas, a publicacións de biografías de compositores ou guías de concertos (Bonds, 2014, p. 119). Neste momento histórico vanse dar unha serie de procesos e condicións que levarán á creación dun público máis entendido e formado neste tipo de música, ao tomar conciencia de o público debía facer un esforzo intelectual para poder comprender o significado desta música dunha forma máis ou menos completa.

A lexitimación ideolóxica deste proceso pedagóxico destinado á formación do público, no eido formal e informal, acelerouno levando a moitas persoas a compartir certos xuízos estéticos e formas de recepción da música, é dicer, á adopción de prácticas e significados culturalmente situados, mediante os que interpretar a realidade artística á que se enfrontaban. Tratábase de *enculturizarse* dentro desta nova cultura musical. Para exemplificar este proceso podemos citar un fragmento escrito polo filósofo xermano Schelling (1775-1854), no que mostra certos significados socialmente compartidos sobre o que significa a arte para o público que consumía a música culta cara comezos do século XIX:

“A arte é o único instrumento e documento verdadeiro e eterno da filosofía, que nunca deixa de documentar o que a filosofía non pode representar externamente”. (Schelling, F.W. M. cit. en Bonds, 2014, p. 122)

A cita anterior ilustra como, dentro dun determinado contexto socio-histórico e arredor dunha música concreta, se foron creando e modelando colectivamente determinados códigos, prácticas e convencións sociais á vez que se establecía o seu uso. Neste caso, aparece a consideración fundamental da música culta como o exemplo paradigmático do “sublime”, concebido este adxectivo en grande medida como un medio de integrar o finito co infinito, onde o encontro cunha obra de arte supuña encontrarse ante algo vivo. Ademais este proceso de intercambio e consenso de significados e códigos, ten un carácter transversal, atinguindo un proceso de negociación entre axentes con diferentes posicións no campo da música tanto desde a esfera dos profesionais, representada principalmente polos músicos e compositores, como desde a do público (Bonds, 2014, p. 124).

A herdanza da construción social do mito beethoveniano da lugar ao establecemento doutras crenzas como a do músico dotado sobrehumanamente, capaz de ter acceso á subxectividade humana e transmitila a través da obra, dotando á súa música dun valor moral (Bourdieu, 2010). Estas asuncións xa eran expresadas con claridade en relación á pedagogía da música cara 1920, e seguen a conservar importancia no presente. Deste xeito, esta concepción da música a nivel pedagóxico está directamente conectada coa existencia dunha tradición humanista moito máis antiga centrada en asumir un papel transcendente da música na esfera individual e colectiva. A idea de que o compositor crea algo “sobrenatural” e o intérprete logra transmitir adecuadamente esta mensaxe, convertindo a ambos nos transmisores dunha mensaxe inherente, reforzou a idea de que a música só debía ser estudada por aqueles dotados extraordinariamente, é dicer, capaces de estar nun nivel “sobrehumano” no que acadar a comprensión e a capacidade de transmitir esta mensaxe (David J. Elliott & Silverman, 2015). Por isto, frecuentemente tense configurado en amplos sectores sociais e entre responsábeis da

política educativa, a idea da necesidade de conceder prioridade a programas de educación musical que beneficien plenamente a aqueles alumnos e alumnas que se considera están dotados dun talento musical innato, considerando que, para o resto, a educación musical non paga a pena ou é “inútil” (Scripp, Ulibarri, & Flax, 2013). Aínda máis, se ben o debate sobre o talento innato continúa aberto na actualidade no ámbito da psicoloxía, con opinións en ambos sentidos, adoptaremos nesta investigación un punto medio, que ben podería ser o transmitido por Waltraud Suzuki, ao aseverar que o talento pode ser treinado:

“[...] *Que é o que a ciencia sabe sobre o pontencial humano ao nacer? As supersticións sobre o entrenamiento do talento deberían ser descartadas*”. (Scripp et al., 2013, p. 59)

Con esta afirmación, trátase de apoiar a análise crítica dos principios que rexen a ensinanza da música, profundizando nas ideas que están presentes no seu deseño. Dentro destas crenzas, o talento innato é un concepto que ten servido como xustificación para diversos fins na educación musical, habitualmente alén das evidencias científicas en relación ao mesmo, e moitas veces ligado argumentalmente á idea máis xeral da música como algo espiritual ou sobrehumano. Cabe sinalar tamén que a nivel social esta categoría innata ten servido para deixar á marxe da produción do campo artístico as condicións nas que as persoas se desenvolven a nivel cultural, social e político, convertendo nunha “orde natural” o resultado dunhas determinadas condicións de vida (Bourdieu, 2010).

Unha das consecuencias máis alarmantes neste caso, é a de comprometer axuda e recursos para aqueles estudantes dos que se percebe un talento musical, para non “malgastar” a súa potencialidade, metres que aqueles que non posúen ou non logran mostrar este talento durante a infancia, fican abandonados aos seus propios recursos para aprender por sí mesmos (Scripp et al., 2013).

2.1.2 A educación musical como educación estética

Como sinalamos anteriormente, durante o desenvolvemento e consolidación do sistema cultural que rodea á denominada música clásica (a música culta da tradición occidental), tamén xurdiu a idea de que para desfrutar a música culta como ouvinte era necesaria unha educación que incluía tanto o coñecemento de certos elementos musicais, como tamén unha serie de datos como a biografía dos compositores, así como certas características e periodizacións da historia da arte, entre outros coñecementos (Regelski, 2006). Esta idea desenvolvida no primeiro capítulo á hora de describir a cultura da música clásica, tivo importantes consecuencias na evolución da educación musical.

Tendo como *leit motiv* o desenvolvemento dunha educación que permitise preparar ao ouvinte cara a apreciación da música culta, e contra o criterio de Reimer (2003), quen considera que a estética debe utilizarse tanto para facer referencia aos aspectos artísticos e creativos como ás respostas que xera o obxecto, o desenvolvemento da estética da música baseouse primordialmente na descrición do modo en que o público debería escoitar unha música considerada como superior: a música clásica. Así, o propio concepto de estética, viña traducirse nun corpus normativo sobre o modo en que a recepción debía levarse a cabo e os parámetros sobre os que valorar a música. É a través da estética que se institucionaliza un modo de audición ideal, caracterizada por ser desinteresada ou non práctica, é dicir, aillada de calquera resposta física ou creativa, ademais de concebirse dentro dunha dimensión marcadamente individual, limitando a

interacción posible entre a audiencia e o artista, e mesmo entre as persoas que forman o público. Cabe sinalar que a institucionalización dun modo de apreciación coma este non foi específico á música, senón que é común ao desenvolvemento da estética das diferentes Belas Artes nas épocas posteriores ao Renacemento (Lippman, 1992). No que atingue á educación musical, isto cristalizou na primacía que se lle concedeu, dentro da aula, ás dimensións da resposta e da apreciación dos obxectos artísticos fronte á creación ou á práctica musical, tal e como se observa nos primeiros estadios da implantación da educación musical en España, especialmente a través da Lei Xeral de Educación de 1970.

A delimitación dun modo ideal de recepción foi desenvolvido en paralelo a un proceso de fixación do sistema de valoración das obras musicais, así como das cualidades sobre as que a recepción debía pór unha maior atención. Neste sentido, o pensamento estético maniféstase a través da transmisión de prácticas, ideas, actitudes e convencións que dan por feito, implicitamente, que a música ten unha natureza autónoma e autosuficiente. O centro desta nova concepción musical formouse arredor da forma ou estrutura da obra, cualidade a partir da cal se artella a súa configuración como suxeito autónomo e obxectivizado (Turino, 2008). Implicitamente, a institucionalización da obra como obxecto independente descansa sobre a negación da dependencia ou influencia sobre a música de calquera referencia ou factor externo. Dentro da cultura da música clásica é observable a premisa de minimizar ou desaparecer do significado das obras todos os factores esóxenos á propia música, especialmente aqueles que non comulgan coa idea da música como obxecto autónomo, ben sexan as crenzas ou intereses particulares dos compositores ou as limitacións materiais ás que se enfrontaban no momento da súa produción (Reimer, Bennett, 2003, p. 41; Shepherd, John, 2003). É dicir, produciuse un proceso de invisibilización das mediacións e interaccións sociais que se dan arredor do “obxecto autónomo”, construindo discursivamente a súa independencia en base a negar este tipo de vínculos (Hennion, 2002).

A suma das ideas de autonomía, centralidade da forma e o modo de escoita estético como parte da razón de ser da obra, mudou para sempre o que se considera importante nunha obra musical para todas as persoas que forman parte desta cultura, privilexiando as cualidades estruturais ou constructivas da música tales como a melodía, a harmonía e o ritmo. Isto coincide, precisamente-, co advenimento da importancia da análise musical como disciplina (David J. Elliott & Silverman, 2015).

Alén disto, dase un desprazamento na música culta occidental que, fronte ás músicas concebidas cunha función social determinada, se sitúa como unha manifestación artística cuxa finalidade é ser contemplada como un obxecto autónomo. A adopción tácita desta finalidade, tendeu a consolidar a aceptación social da “música pola música” como un ideal universal, constituíndose como a medida respecto á que valorar calquera outra manifestación musical. Tendeuse a asumir que a única maneira lexítima de buscar o significado musical era a través da forma, e derivado disto, dando por feito que só aqueles cunhas condicións e cualidades especiais, ou cunha educación musical específica, poderían acceder a esta significación (David J. Elliott & Silverman, 2015, p. 45).

As consecuencias destas ideas respecto á educación tiveron aínda máis importancia xa que, como argumenta Carolyn Korsmeyer, se produciu unha asociación entre a noción de valor estético, categoría construída como obxectiva e inmanente a unha obra musical, e a idea de “bo gusto”, unha idea con connotacións sociais destinada a ser un

marcador entre os valores estéticos das persoas diferenciándoas entre sí (Korsmeyer, C., 2004 cit en Elliott, David J. & Silverman, 2015, p. 96). Prodúcese, desta maneira, unha identificación discursiva entre a capacidade de perceber o valor estético da música a través da súa forma e a consideración social de que esta capacidade implica ter bo gusto, ou o que é o mesmo, asegurar a construción dunha xerarquía que relaciona as preferencias musicais co nivel educativo ou a clase social, onde a percepción estética é a porta de entrada á parte máis selecta dunha clasificación tácita dos gustos a nivel social (Bourdieu, 1984).

A construción da categoría da música culta, tal e como é descrito por Bourdieu, realízase, en boa medida, oponéndose á estética dos grupos sociais “dominados” economicamente pola burguesía. Entre as características que diferencian esta música doutras manifestacións da música popular, temos as que Regelski considera consecuencias da estetización da música: a existencia dun repertorio musical canónico principalmente instrumental; a crenza de que a música clásica ten un carácter transhistórico; considerar que as músicas diferentes a esta teñen un menor valor estético; e, por último, o pensamento de que música clásica é para a xente que ten bo gusto, ben sexa innato ou debido á súa educación (Regelski, 2006).

Como consecuencia do anterior, o “bo gusto” accesíbel só a través da escoita estética de carácter “incorpóreo”, oponse a toda idea de música como fonte de praceres sensuais, sendo esta característica unha das que ligaban á música a determinadas funcións sociais (celebracións, festas...). Tamén se estende a negación á valoración simbólica e identitaria que concenden grande parte das prácticas musicais existentes noutras culturas musicais, o que supón contrapoñer o “bo gusto” da alta cultura aos valores habituais que a música ten noutras culturas (David J. Elliott & Silverman, 2015, p. 96).

O diferente valor e función que se lle concede ao corpo con respecto á música convértese nunha fonte de distinción entre diferentes culturas musicais tanto no pasado como no presente. Nesta liña, acada unha importancia fundamental o traballo de Willis (1978), quen estudou este tipo de contrastes dentro das subculturas urbanas, analisando os diferentes usos que facían da música diferentes grupos como os “hippies” ou os “moteiros”. Este autor, observou que os primeiros priorizaban a utilización da música dun modo fisicamente pasivo, mentres os segundos consideraban a música como parte da “acción” física de montar nunha motocicleta.

En resumo, a aceptación da percepción estética e da categoría de bo gusto musical, derivadas da música culta occidental, mais presentadas ambas ideas como ideais universais dun xeito acrítico, fixo que o plantexamento da educación musical se configurase, frecuentemente, como o desenvolvemento das aprendizaxes necesarias para que o alumnado poidese acadar estes ideais socialmente establecidos.

Así foi como chegou a considerarse unha responsabilidade da educación musical inculcar no alumnado tres aspectos complementarios e derivados da música culta occidental. En primeiro lugar, aquelas normas conducentes ao desenvolvemento do “bo gusto”, xeralmente a través da presentación de exemplos de músicas que se consideraba representaban o ideal de beleza. Esta presentación de obras canónicas apoiouse, en xeral, dunha secuencia sincrónica, a través da periodización histórica das obras relacionándoas colectivamente en movementos artísticos e musicais. É dicir, agrupando obras e compositores en base ás similitudes formais e á súa simultaneidade histórica (DeNora, 2000).

En segundo lugar, inculcouse a aceptación dun modo particular de apreciación da música, a escoita fisicamente pasiva ou estética, así como un sistema de valores conforme ao que avaliar a música percebida deste xeito particular, ocultando, máis unha vez, a especificidade histórica e cultural deste modo de escoita.

En terceiro lugar, tratou de infundirse o respeito e comprensión dos ouvintes polos procedementos, artefactos e prácticas que o repertorio canónico utiliza no seus procesos creativos, de transmisión e institucionalización. Deste xeito, exténdese a canonización alén da propia música acadando, pouco a pouco, a todos e cada un dos elementos diferenciais que constrúen o bo gusto musical, a través da condición *sine qua nom* da escoita estética. Así poderíamos explicar a diferente estima social de instrumentos como o violín respecto á percusión, a importancia concedida á lecto-escritura musical...

A adopción pedagóxica da cultura da música clásica, a través dunha construción discursiva e cultural, foi en moitos momentos un intento frustrado de “evanxelización” musical, tentando salvar ao alumnado de caer no “mal gusto”. En calquera caso, as ocultacións necesarias para a presentación desta cultura musical concreta como obxectivada non resultou inocua a nivel educativo, xa que a través do seu proceso de institucionalización, deu por certos unha serie de valores máis que cuestionábeis no marco dunha educación equitativa, xusta, democrática e multicultural. En relación a isto, Korsmeyer (2017) argumenta que no cerne da cultura que rodeaba a música clásica afloran unha serie de valores non declarados tales como a existencia dun privilexio cara a apreciación estética dos grupos sociais dominantes de xénero masculino. Ao predominar o papel do home, e ficar ocultas as mulleres dentro do proceso da fixación do repertorio ou da historiografía da música, das prácticas e as convencións canónicas, o sistema educativo, na súa labor de difusión desta cultura musical, reproduciu unha serie de inequidades de xénero, como a superioridade musical do xénero masculino, ao abeiro do patriarcado, que aínda hoxe están lonxe de revertirse (Digón, 2005; Green, 2001).

A orixe da profunda identificación que se da entre a música culta occidental e a súa cultura, asociada ás prácticas artísticas e de consumo da burguesía dominante, así como ao seu concepto de espectador (Carroll, Noël, 2008 cit en Elliott Davis J. & Silverman, Marissa, 2015, p.96), viría dada por unha coincidencia histórica: o xurdimento desta cultura musical coincide no tempo e cos lugares onde a burguesía toma o control económico e político das diferentes institucións a fins do século XVIII e principios do século XIX. Ademais, é dentro da burguesía onde a música clásica vai extenderse máis desenvolvéndose como unha verdadeira cultura musical, cun maior artellamento que convertirá, de feito, este tipo de música nunha das características máis senlleiras deste grupo social até o presente. Ao igual que ocorre coa prevalencia da masculinidade, ao trasladarse estas convencións, prácticas e ideas ao campo educativo baixo a aparencia de neutralidade, dotouse á educación musical dos valores culturais e éticos defendidos pola burguesía tales como a escoita estética non corporeizada, a especialización e profesionalización das tarefas musicais, o establecemento de estruturas xerárquicas... construindo e impondo a través delas unha visión do mundo, que ao presentarse como obxectiva, excluíu ou infravalorou sistematicamente outras visións e culturas musicais existentes dentro da sociedade.

O anterior conlevou, segundo Jorgensen (1997), que incluso cando na aula se tratan músicas doutras tradicións culturais, ao ser a tradición de pensamento musical máis importante a referida á música culta, téndese a analizar calquera tipo de manifestación musical baixo as normas da música clásica occidental, independentemente da súa pertencencia cultural (Jorgensen, 1997, p. 35). Desde a segunda metade do século XX

teñen existido investigacións importantes neste sentido, como as levadas a cabo por John Blacking (2006), quen comparando a música culta occidental coa música dos Venda en Sudáfrica, veu mostrar como a primeira reflexaba en sí mesma as estruturas e o valores da sociedade occidental. Blacking mostrou a través desta comparación a existencia dos procesos de naturalización, dentro das sociedades occidentais, dunha serie unha serie de significados compartidos circunscritos a unha cultura musical determinada (1997, p. 36).

O último paso na argumentación que sitúa á música clásica como paradigma do que a música debería ser constitúea a unión de dous conceptos: o do formalismo, e a idea de que a música ten propiedades espirituais. Esta fusión dará lugar a describirla como un acontecemento de orden superior: unha experiencia completa e esencialmente diferente a outras vivencias que poida ter o ser humano. Este argumento, será o leit-motiv dunha parte importante dos movementos artísticos e educativos que rodean á música clásica, servindo como xustificación da importancia da música na vida social e no sistema educativo (Johnson, 2004)

2.1.3 A educación musical como progreso

A música ten sido considerada habitualmente na tradición intelectual occidental como un factor que podía contribuír a mellorar o carácter dos individuos, e tamén a modelar unha mellor sociedade. Este pensamento ten unha das súas raíces na Grecia Clásica, onde pensadores como Platón consideraban que a música tiña o poder de afectar os pensamentos e accións das persoas de diversas maneiras, inducindo nas alma un carácter moral (Stamou, 2002). Esta concepción segue a estar latente en moitos sistemas políticos e educativos hoxe en día, o que se observa incluso nas prácticas que exercen moitos réximes autoritarios, controlando estrictamente a música que a poboación pode escoitar chegando mesmo a prohibila (Street, 2012).

Para ilustrar algunhas das dimensións nas que o poder moral da música se usou cunha funcionalidade social, tomaremos en consideración as análises realizadas por Pasler (2009). Esta autora investigou a utilidade pública que os gobernantes lle deron á música durante a Terceira República en Francia (entre o 1870 e o 1900 aproximadamente). Ao longo do seu estudo, logra identificar as catro funcións principais que a clase política da época reservaba á música na esfera pública: [1] servir como medio para ensinar e formar unha cidadanía con criterio e informada; [2] fomentar a unión fraternal entre a xente de diferentes clases sociais, relixións e ideoloxías; [3] servir como medio para axudar a negociar conflitos políticos; e [4] motivar aos cidadáns franceses a imaxinar unha identidade común (analizaremos aquí as tres primeiras funcións, sendo a cuarta obxecto de análise no seguinte epígrafe).

Se temos en conta a longa tradición destas ideas, non é de extrañar que a presenza da música dentro do sistema escolar esté, en grande parte, en sintonía con elas. Para Gordon Cox (2001), existe unha ligazón clara da educación musical co pensamento social meliorista, que asenta os seus argumentos sobre unha crenza xeral: a posibilidade do progreso humano. Por tanto, baixo esta corrente de pensamento, a idea de que o ser humano aspira a ser cada vez mellor sería unha das razóns para xustificar a ensinanza da música. Un dos aspectos nos que se manifestou foi a través da defensa do poder da música para rexenerar a sociedade, “despois de todo, se a música é tan elemental e fundamental, non existe límite ao seu poder” (Cox, 2001, p. 19), tamén considerando que axuda a ter unha vida máis plena e cultivada.

Dentro das ideas melioristas que influenciaron o eido da pedagogía da música destaca a importancia que acadou o pensamento de John Dewey e do Progressive Education Movement durante boa parte do século XX, sobre todo nos Estados Unidos. O seu pensamento levou a moitos educadores a reivindicar o dereito dos nenos a recibir formación musical nas escolas fose cal fose a súa procedencia social. Mais esta formación non tería, segundo esta filosofía, o obxectivo de formar futuros músicos profesionais, senón o de intentar desenvolver nos estudantes certas habilidades musicais e intelectuais que puidesen ser usadas no tempo de lecer. Aliás, a intención última, para o pensamento deweyniano, era instruír musicalmente aos estudantes como medio para dotalos dunha ferramenta que lles permitise reinterpretar e analizar as experiencias vitais. Dewey observaba nas artes, e na música en particular, a existencia dunha forma comunicativa que permitía reformular as experiencias e os problemas da vida diaria a través da comunidade. Con isto suxería que o dominio da arte posibilita a existencia dunha transformación cultural de situacións vitais individuais (Väkevä, Lauri, 2012).

En síntese, a defensa meliorista da ensinanza da música a nivel escolar residía na crenza de que a arte permitía realizar unha análise da realidade a través dun cambio no suxeito de análise, permitindo acadar un dominio simbólico da mesma. Dewey tamén considera que a arte non debe ficar separada do resto da vida das persoas, sendo unha parte integral delas. Deste xeito, trata unificar a dicotomía creada polo pensamento kantiano, que separaba o desfrute intelectual do pracer sensitivo e a resposta emocional ás obras de arte (Jorgensen, 1997, p. 87).

O movemento meliorista continuou a ter unha influencia na educación musical até hoxe en día, se ben moitas veces foi confundido ou fusionado coa idea da educación estética. Paul Woodford (2005, p.9), sostén que a importancia concedida á apreciación musical e ao desenvolvemento do gusto musical nos estudantes non sempre foi o resultado da influencia da filosofía meliorista, senón que moitas veces foi un intento de trasladar os gustos cunha élite social dominante cara as outras clases sociais, o que Bourdieu denominou como un sistema de distincións sociais artelladas a través do gusto estético (Bourdieu, 1984). Esta idea tamén tería que ver coa herdanza da concepción escolar victoriana, que entendía a formación escolar co obxectivo de formar ao alumnado para o futuro profesional á vez que se procuraban inculcar formas de lecer consideradas moralmente adecuadas e significativas (Plummeridge, 1991, p. 15).

Esta concepción dual da formación escolar, diferenciando as materias relacionadas co traballo daquelas destinadas a construír un ocio significativo, tería como consecuencia a diferenza de actitudes cara as diferentes materias do currículo tan arraigada dentro do sistema educativo. Plummeridge (1991, p. 16) explica que as materias relacionadas co traballo adquiren un rol central, namentras as derivadas da construción dun ocio significativo son consideradas como elementos secundarios, ao careceren dunha función clara nas perspectivas profesionais futuras do estudantado.

Aliás, a influencia de Dewey estendeuse alén destas concepcións acadando tamén o eido da estética. Por exemplo, na esfera da arte considera problemática a diferenciación entre os conceptos do estético e o artístico, designando aos observadores ou ouvintes e aos creadores ou intérpretes respectivamente. Fronte a esta división entre a creación e a recepción artística, móstrase partidario de unir ambas significacións nunha soa palabra co obxectivo de considerar a arte como un proceso amplo e unitario. Desta maneira, Dewey pretende destacar non só o rol sensitivo do creador, senón tamén o papel activo do receptor que imaxina e interpreta o evento completando o proceso artístico (Jorgensen, 1997, p. 84). Estas ideas, tiveron consecuencias evidentes sobre os novos

paradigmas na década de 1970, que defenderon incluír na educación musical a creatividade do alumno como medio para educalo esteticamente. Falaremos máis adiante das características destes modelos pedagóxicos do que son representativos pedagogos e compositores importantes como John Paynter. Tamén no desenvolvemento da nova concepción da música como cultura defendida por autores como Elliott ou Small, e que trataremos nun epígrafe posterior.

Nos últimos anos as ideas melioristas arredor da música teñen acadado novos azos. Así ocorreu coa idea de considerar a instrucción musical como un factor importante para acadar un mellor rendemento escolar noutras materias. Esta liña argumentativa deu pe, especialmente desde a década de 1990, a un grande desenvolvemento investigativo no ámbito da psicoloxía, que tratou de determinar de que maneira a instrucción musical influía o rendemento escolar e o desenvolvemento intelectual do alumnado (Johnson, Bob L., 2004).

A idea de que a música axuda a preparar a mente, a alma e o corpo dos nenos e adolescentes desenvolvendo a súa intelixencia, coordinación e moralidade non era nova, e xa tivera unha das súas primeiras manifestacións, no contexto educativo, a través do Boston School Committee nos anos 30 do século XIX. Este comité encargado de defender a institucionalización dunha escola pública, e tamén involucrado na defensa do dereito do alumnado a recibir formación musical, consideraba a música como unha fonte de benestar individual e social (Stone, 1957).

Esta nova rama investigativa provocou a aparición de argumentarios de defensa da ensinanza musical baseadas nesta suposta utilidade. Ante a ameaza sufrida polas ensinanzas artísticas co auxe nas últimas dúas décadas dunha concepción educativa máis utilitarista e neoliberal, o argumento de que a música mellora o rendemento escolar foi frecuentemente esgrimido para defender o estatus da educación musical. Como exemplo desta tendencia, podemos citar diferentes estudos psicolóxicos que mostran o mellor rendemento do alumnado con formación musical en campos como o desenvolvemento da linguaxe, do cálculo, ou do desenvolvemento intelectual xeral (Hallam, 2010)

2.1.4 A música e os valores culturais: A herencia do pensamento de Herder

Herder, un dos filósofos máis importantes do século XVIII, defendeu dentro do seu amplo legado, a existencia de suxeitos históricos singulares baixo a forma de comunidades humanas aglutinadas en torno a certos sinais de identidade cultural. Así, entende que non existen dúas culturas iguais, xa que son o resultado ao mesmo tempo da acción de factores ambientais externos e dun principio vital interno (a *Geist des Volkes*) que determina o xeito de vivir e actuar dunha determinada comunidade humana (Contreras Peláez, 2004).

Esta idea da singularidade cultural das comunidades humanas, complementada pola idea de que a cultura colectiva sobrevive aos seus portadores individuais, foi fundamental na aparición das ideas do Romanticismo e do Nacionalismo na Europa do século XIX. O pensamento de Herder outorgaba á música un rol esencial como o medio a través do cal os cantantes e os ouvintes participaban na formación mística da identificación cultural. A música convertíase nun dos vehículos primordiais a través do que se transmitía a identidade cultural dentro das comunidades humanas (Davis, 2005, p. 49). Para Robert Davis a herencia do pensamento herderiano na educación musical do

século XIX é clara: existe unha manifestación recorrente de conceptos idealistas relacionados co particularismo étnico, asumindo a música unha función central na formación dos sentimentos patrióticos e de lealdade a unha cultura nacional. Ademais, o concepto herderiano de “folk”, referido tanto á música como á cultura en xeral, era moi conciso: referíase ás manifestacións artísticas dos estratos máis baixos da sociedade, caracterizada por ser unha poboación rural e iletrada, fronte á incipiente sociedade urbana e alfabetizada que resulta dos primeiros procesos de industrialización (Bohlman, 1988, p. IX).

Este movemento de pensamento, que en principio era un cuestionamento e unha resistencia á hexemonía cultural da burguesía dos grandes imperios, foi rapidamente apropiado polo réxime cultural post-kantiano hexemónico, que universalizou a particularidade cultural e étnica constituíndoa como outro criterio a través do cal avaliar a orixinalidade e o mérito da música, dentro do sistema de valoración estética vixente. Desta forma, Davis considera que a idea do folklore musical, foi incorporada ao discurso totalizador dos repertorios estilísticos da música clásica e romántica (Davis, 2005, pp. 50-51).

Todo estas ideas van cristalizar no interese por ensinar a apreciar e reproducir supostas formas musicais indíxenas ou ancestrais no ámbito escolar como forma de garantir a pertenza á comunidade á que se pertence. O auxe do nacionalismo e a configuración final dos estados-nación na maioría dos países occidentais, agudizou o interese en manter e fomentar unha identidade colectiva que dotase de estabilidade ás novos sistemas de nación-estado, e que debía comezar durante os anos de escolarización dos nenos.

Outra característica singular foi que o proceso de construción da identidade colectiva se levara a cabo, a miúdo, a través da creación e recreación da ilusión dun pasado común. Este pasado imaxinado, frecuentemente situado no ámbito rural, creouse en grande parte ligado a unha paisaxe, e a través da ritualización dunha serie de prácticas culturais denominadas “folklóricas”. Esta selección levouse a cabo a través da búsqueda consciente do particularismo cultural, o que frecuentemente conduciu á invisibilización do carácter “dinámico e sincrético” da cultura (Edensor, 2002, p. 14). É dicir, o proceso de creación dun pasado común tendeu a infravalorar ou ocultar a importancia das prácticas culturais e artísticas que mostraban procesos de hibridación, favorecendo aquelas que representaban a singularidade do grupo étnico en cuestión. Este proceso ten sido estudado con detalle en relación ao folklore musical do estado español por autores como Josep Martí (1996) ou Francisco Cruces (2001), e tamén por Luis Costa (2004) no caso da construción da música tradicional galega.

Por tanto, o simbolismo da denominada música folklórica, como medio para conservar un vínculo co pasado dunha comunidade humana, ten sido unha parte importante da educación musical, ao ficar revestida dun carácter “esencial e inocente” que a faría apta para a aprendizaxe escolar (Contreras Peláez, 2004; Costa Vázquez, 2003)

Aínda máis, o uso da música folklórica entendeuse como un vehículo representativo tanto da cultura propia, como con validez para explorar e coñecer o contido doutras culturas. Deste xeito, existiu a crenza extendida, sobre todo nos EEUU, de que unha colección de cancións ou danzas folklóricas de diferentes países ou rexións era un dos mellores xeitos de acadar unha educación multicultural (Volk, 1997).

A influencia desta concepción chegou ao século XX baixo diferentes formas de ensinanza musical. Así, por exemplo, formou parte esencial dalgúns métodos activos moi difundidos e populares até o día de hoxe. Estes métodos de aprendizaxe musical nomeadamente o método Orff e Kodaly, utilizaron o folklora como a base dos seus materiais didácticos.

2.2 A Música como cultura na educación

2.2.1 Ensinanza democrática e equitativa da música

Dentro do contexto escolar está instituído un sistema cultural amplo que abrangue, entre outros elementos, a selección dos contidos e as maneiras en que se presentan, o xeito en que se aprenden e os valores que conlevan. Lograr que a escola reflexe a diversidade cultural que está presente dentro e fora das aulas, reflexionando sobre os valores transmitidos pola educación é fundamental para lograr o respecto dos diferentes grupos sociais e sensibilidades que forman parte do mesmo. Neste sentido, os ideais de democracia e igualdade de oportunidades deberían ser os principios rectores do sistema educativo, xa que as institucións escolares adoitan ser un dos primeiros espazos onde os alumnos encontran argumentos para lograr explicar as súas realidades e os recursos para prepararse para vivir como cidadáns formados e responsabeis. Por todo isto é importante, como sinala Jurjo Torres (2010), analizar os discursos e ideoloxías presentes nas institucións escolares, de maneira que se evite presentar os contidos como verdades absolutas ou dogmas que agochen discriminacións e exclusións dos diferentes grupos sociais. O eido da educación artística adquire unha grande importancia nisto porque frecuentemente a arte acostuma ser equiparada a obxectos e produtos que as élites valorizan e disfrutan, ademais de distinguilos do resto da poboación (Torres, Jurjo, 2010). Neste sentido, existen estudos que relacionan a participación en actividades musicais extraescolares co nivel socioeconómico dos estudantes e as súas familias. Así, segundo Stewart (1991) e Elpus e Abril (2011) os alumnos de estatus socioeconómicos máis baixos tenden a participar menos nas actividades musicais que aqueles cunha situación económica máis ventaxosa. De feito, Elpus e Abril aventuran que a diferenza socioeconómica das familias pode ser a verdadeira causa pola que participar en actividades musicais teña relación cun mellor rendemento académico a nivel xeral, tal e como teñen sinalado diferentes estudos. Esta omisión deberíase a non ter en conta os factores socioeconómicos da familia como un factor importante no propio acceso ás actividades musicais dos estudantes (Elpus & Abril, 2011, p. 138).

En relación á labor do profesorado, tamén cabe a revisión da súa formación sobre a xustiza curricular e a equidade educativa, xa que algunhas investigacións nos EEUU, un país con grande tradición da educación musical, subliñan a limitada concienciación e recursos dos profesores de música para o tratamento da diversidade e o deseño dunha educación musical xusta e equitativa. Moitos deles, non consideran estas temáticas á hora de planificar as súas ensinanzas. Así, por exemplo, perto dunha quinta parte dos profesores opinan que a xustiza social e a equidade educativa non é un tema prioritario para ser tratado na aula de música por non ter relación coa materia (Salvador & Kelly-McHale, 2017).

No marco de aceptar e integrar a diversidade nas aulas, é interesante dar cabida a diferentes culturas musicais. Isto require analizar os procesos de ensinanza-aprendizaxe e os contidos utilizados na materia de música para acadar unha maior consciencia sobre

as ideoloxías e discursos que subxacen nas prácticas escolares. Tamén é necesario avanzar cara unha presentación da información e os coñecementos adecuadamente contextualizada dentro da cultura musical á que pertencen, tendo en conta os valores e prácticas que a estruturan, para dar lugar a un multiculturalismo reflexivo (D. J. Elliott, 1989). Sería de gran utilidade comezar este traballo con aquelas metodoloxías e ideas que, próximos ou derivadas da cultura da música clásica, teñen dominado durante tantos anos a esfera da ensinanza musical escolar e profesional, incluída a formación do profesorado, e que constitúen, por tanto, as bases do que continúa a se a ensinanza musical hoxe en día (Regelski, 2009). Este proceso debería implicar a análise das diferentes tradicións pedagóxicas da música desde a óptica da cultura concreta á que pertencen, mostrándoas como o reflexo dun xeito específico de entender a música, e non como unha verdade universal ou obxectiva.

Outro factor a ter en conta á hora de decidir como se aprende música debería ser a consideración da bagaxe cultural do alumnado, tratando de ofrecerlle unha ensinanza integradora e plural. Para determinar a cultura musical do alumnado, convén tomar en consideración que, debido á súa natureza e á súa importante presenza social, a aprendizaxe da música ten lugar en diversos escenarios. Isto dota de certa complexidade a esta labor en comparación con outras materias curriculares. De feito, o contacto coa música comeza incluso antes de nacer e continúa desde a primeira infancia no núcleo da cultura familiar, extendéndose en círculos concéntricos cada vez máis amplos segundo se vai desenvolvendo o neno e tamén o seu círculo social (Campbell, 1998, p.59). Ademais, durante a adolescencia a música xoga un papel moi importante no desenvolvemento da identidade dos individuos, especialmente a nivel colectivo, tal e como se ten estudado no eido dos estudos culturais considerando as subculturas xuvenís como formas de expresar filiacións e diferencias nas formas de vida (Frith, 1996; Hebdige, 1991; Willis, 1978) ; tamén individualmente, como unha tecnoloxía que lle permite ao “eu” xestionar estados subxectivos, corporais e auto-conceptuais (DeNora, 2000).

É moi importante ser conscientes de que a cultura musical das persoas depende, en boa medida, do grao e intensidade coa que teñan estado en contacto con diferentes estímulos externos de carácter musical, é dicir, do seu grao de enculturación coas diferentes músicas. Sobre a importancia dos estímulos abondaría dicir que cando os nenos comezan a formación musical na escola son xa aprendices sofisticados nesta área (Pitts, 2017, p.162).

Son variados os argumentos que se teñen esgrimido no debate sobre a presenza ou non da educación musical no ámbito escolar. Mais sexa cal sexa o razonamento empregado, quizáis a súa maior importancia reside en garantir a igualdade de oportunidades das persoas no acceso á educación musical. Neste sentido, abundantes estudos mostran que a escola, xunto á familia, son as dúas fontes de aprendizaxe musical máis importantes para os nenos. Ademais, Stephanie Pitts (2017) sostén que o grao de participación en actividades musicais ao longo da vida das persoas está influída de xeito importante polas experiencias que se teñen durante a infancia e a adolescencia. Por isto, no marco dunha educación equitativa e democrática, é importante ter presente que para unha grande parte dos alumnos a maioría das oportunidades de aprender e facer música dependen da escola. A educación musical facilita o acceso ás actividades musicais no presente e no futuro mediante a aprendizaxe dunha serie de coñecementos, actitudes e habilidades que lle permite aos estudantes ter a posibilidade de desenvolverse, ao longo da súa vida, como espectadores ou como músicos (Pitts, 2017).

2.2.2 A ensinanza das culturas musicais como praxe

As consecuencias de explorar a música como parte das diferentes culturas humanas ten afectado profundamente ao debate sobre que e como se debería ensinar nas materias de música. Frecuentemente, a través da redefinición do que a música é, avanza cara unha defensa da ensinanza musical baseada na praxe. Esta viraxe foi defendida por autores como Christopher Small e David J. Elliott, quen baseou as súas ideas nunha definición máis ampla da música:

“a música, na súa raíz, é unha actividade humana que inclúe (1) un facedor; (2) unha forma de facer; (3), algo feito; e (4) o contexto completo no que os facedores fan o que fan” (Elliott, cit en Globe, 2003, p. 26).

A novidade desta definición reside en considerar a música como unha acción, fronte ao concepto da música na tradición culta occidental que viña considerala como un “obxecto” (artístico). Esta definición máis ampla, considera a todas as persoas involucradas como partes activas no proceso da música. A unión dos músicos e ouvintes baixo a etiqueta de “musicers”, incluíndo a ambos dentro da acción musical, supón unha ruptura táctica e radical coa definición da música artística occidental. A tradicional división entre o rol activo do intérprete/compositor e a recepción pasiva por parte do público queda eliminada. Para Elliott (1989) toda persoa que participa dalgún xeito na práctica humana da música sería un “musicer”. Alén disto, a definición ten en conta, conscientemente, que a música se manifesta de moitas diversas maneiras arredor do mundo, de aí que o termo “acción” se utilice en sentido amplo.

Este concepto máis incluínte, que pretende acoller toda a variedade posíbel de manifestacións musicais, podería criticarse pola súa vaguedade ao enfrontarmos as diferencias que chegan a presentar as culturas e subculturas musicais entre si. Porén, este autor defende o novo concepto xa que, aínda estando integrado por un conxunto que ten diversas subprácticas ou subespecialidades, responde á existencia de características comúns entre as diferentes culturas musicais. Desta maneira, para Elliott todas as músicas pivotan sobre as convencións, ideas e esforzos compartidos polos “musicers” que son creadores ou recreadores dunha mesma práctica ou cultura. Unha proba disto sería a tendencia de calquera cultura musical a xerar series de patróns sonoros habituais e preferidos, así como ao establecemento dunha serie de principios e estándares compartidos polas persoas que forman parte dunha práctica musical (Globe, Scott J., 2003, p. 28).

Na mesma liña, Christopher Small (2012, pp. 285-286) considera que tanto a interpretación como a audición son acción. Por tanto para este autor, música é tomar parte, dalgún xeito, nunha acción musical, de forma activa ou pasiva na produción do son, sostendo que o termo música debería ser antes un verbo que un nome, para o que suxire a adopción en inglés da palabra “musicking”. Desta maneira, Small iníciase en recoñecer as accións musicais como encontros entre seres humanos onde se crean diferentes significados, que son máis amplos que os significados intrínsecos á obra musical.

Á hora de repensar a educación musical partindo da práctica musical no sentido en que a definen Small e Elliott existe, en paralelo, un movemento que defende que se teña en conta a cultura musical do propio alumnado nas súas aprendizaxes. Como explica Lucy Green (2006), a familiaridade cultural cos estilos musicais é necesaria para unha experiencia positiva do que a música significa en si mesma, polo que a tradicional

prevalencia nas aulas da música clásica e da música folk non ten en conta que escoitar estas músicas non forma parte das prácticas culturais da maioría dos estudantes, o que impide a familiaridade estilística que da lugar a unha experiencia gratificante e significativa da aprendizaxe musical (Green, 2006, p. 103). Na mesma dirección se moven outros autores como Thomas Regelski (2009, p. 39), sostendo que a ensinanza da música debe enfocarse cara a praxe, entendida nun sentido amplo, non só para que inclúa diferentes músicas, mais tamén para que permita aos estudantes apropiarse dos significados e os valores musicais, de maneira que a educación musical “marque unha diferenza” nas súas vidas presentes e futuras.

2.2.3 Musica theorica ou Musica practica

O concepto de educación como praxe que acabamos de introducir veu confrontarse co enfoque máis tradicional do academicismo musical caracterizado por unha grande preferencia polos coñecementos musicais máis teóricos.

Neste sentido, ao analizarmos o que se adoita considerar socialmente como saber música, Gabriel Rusinek (2004) destaca que o que xeralmente entendemos por coñecemento musical está influído por ideas que proveñen da Antigüidade Clásica e a Idade Media. Nestas épocas, existía unha división clara entre o que se denominaba *musica theorica* e a *musica practica*, onde a primeira gozaba dun maior prestixio fronte á menor estima da que gozaba a *musica practica*. Esta división, recibida da tradición filosófica especulativa desde a Grecia e Roma Clásicas, manifestouse na presenza da *musica theorica* como asignatura do Quadrivium, dentro dos estudos universitarios medievais. Así, nas universidades a música foi abordada fundamentalmente mediante o estudo da súa parte matemática e especulativa sen ter en conta a súa natureza sonora (Carpenter, 1955). De feito, non será até o século XIII que a división entre *musica theorica* e a *musica practica* comece a debaterse e a equilibrarse en certo modo (Dyer, 2007). Por tanto, a diferenciación entre os coñecementos procedimentais e os procedementos declarativos, no caso da música, está historicamente establecida, continuando a súa existencia alén da desaparición do estudo da música tal e como se concebía no Quadrivium.

Para Rusinek, esta división segue a ter vixencia actualmente, de xeito que podemos dividir os coñecementos tratados na aula entre aqueles que son procedimentais e aqueles de carácter declarativo. Podemos definir os primeiros como aqueles que nos instrúen en “saber facer” unha actividade en sentido práctico. No caso da música, Rusinek define a aprendizaxe procedimental como “ser capaces de lograr representacións mentais da música que escoitamos -a cognición auditiva-, ser capaces de executar música -cantando ou tocando- e ser capaces de crear música -improvisando ou compoñendo” (Rusinek, 2004, p. 16). Fronte a este tipo de contidos estaría o coñecemento declarativo, baseado na acumulación de saberes teóricos e relativo á capacidade de reflexionar, falar ou escribir sobre o que facemos, ou incluso, sobre o que fan outros.

No ámbito pedagóxico, Rusinek ten detectado unha prevalencia dos coñecementos declarativos dentro dos contidos da educación musical en España, especialmente na Educación Secundaria. Por isto, cuestiona as prácticas tradicionais da pedagogía da música consistentes en expor ao alumnado a conceptos que están alonxados do nivel da súa aprendizaxe procedimental, o que faría inútiles estas aprendizaxes ao ficaren desconectadas dos coñecementos previos dos estudantes. Fronte a isto, baseándose na teoría da aprendizaxe verbal significativa de Ausubel Novak e Hanesian (2017), defende

que a aprendizaxe só é significativa cando se pode conectar de maneira non trivial co resto dos coñecementos que o aprendiz xa ten.

A crítica ao exceso de contidos declarativos na ensinanza da música, nomeadamente dentro do ensino secundario, ten sido habitual a nivel internacional nos últimos anos. Tense discutido que a materia de música se centre demasiado en contidos teóricos da historia da música e a vida dos compositores, ocupando moito tempo de aula e evitando que os estudantes estén en contacto máis tempo coa práctica musical. As críticas, moitas delas dirixidas ao sistema educativo británico (Plummeridge, Charles, 1991, pp. 14-15), son trasladables plenamente ao sistema español.

Ademáis, como argumenta Plummeridge, a abundancia de contidos declarativos está directamente relacionados co obxectivo de desenvolver nos estudantes a escoita estética e coñecemento da música como receptores. Por tanto, esta tendencia cara o “apreciacionismo” na educación musical deriva do intento por inculcar determinados gustos estéticos, que se consideran superiores que, como se analizou anteriormente, coincide cunha idea da educación musical culturalmente situada e concreta, baseada na definición da música como obra de arte.

2.2.4 A profesionalización como fonte pedagóxica privilexiada

Á hora de analizar como se aprende música debemos considerar non só os estilos de ensinanza-aprendizaxe que existen nas aulas, mais tamén como a xente, en xeral, adquire habilidades ou coñecementos musicais tanto dentro como fóra das institucións escolares. Así, podemos acadar unha perspectiva máis ampla do que a música supón a través das diferentes formas de aprendizaxe utilizadas polas persoas que forman ou queren formar parte dunha cultura musical concreta.

Ao tomarmos o obxectivo presentado por Regelski (2009), de que a música debe “marcar unha diferenza” na vida dos alumnos, xunto á concepción da música como praxe que da paso a incluír no seu seno as diferentes formas que a música toma en cada cultura, convén realizar unha revisión das prácticas de aprendizaxe musical a ter en conta, para abranguer o xeito en que os estudantes se instrúen e practican música fora do contexto escolar.

Este argumento é importante, porque como explica Elliott (2015) a maioría da xente que escoita ou practica música non o fai dun xeito profesional, senón porque encontran esta actividade como unha recompensa en sí mesma. Así, fronte á primeira educación musical institucionalizada que estaba baseada na formación de profesionais, e que está na base da maioría das concepcións pedagóxicas da música a nivel escolar, existen unha serie de sistemas de aprendizaxe musical que podemos calificar como informais, que non teñen gozado de tanta atención nin por parte do sistema educativo nin por parte das investigacións sobre pedagogía musical. Aliás, a aprendizaxe informal da música é, con certeza, o xeito en que a maioría da xente se instrúe na maioría das culturas musicais.

Isto está relacionado con outro aspecto pouco considerado no eido da pedagogía musical: o *amateurismo*, e non o profesionalismo, están na base da maioría das culturas musicais tanto pola súa importancia cuantitativa como cualitativa. Poderíamos dicir, incluso, que o *amateur* é o estado natural das persoas involucradas na música, salvo unha minoría que en certas culturas, partindo deste estado, pasa, a través de diferentes camiños, a adicarse profesionalmente á música. De feito, as prácticas de aprendizaxe

informal teñen chegado a ser o recurso de formación básico de moitos músicos profesionais que viven da música sen a estudar titulacións oficiais, ou polo menos, non de xeito completo e exhaustivo.

Por isto, Regelski (2009, p. 41) considera que o obxectivo da ensinanza musical debería ser “marcar unha diferenza” a través de fomentar o *amateurismo*, no que desfrutar a música e compartila con outros de gustos similares sexa un valor esencial de vivir ben a vida. Mediante esta argumentación, este autor ven mostrar como as diferentes prácticas musicais, desde a audición á interpretación, precisan dunha formación. Por isto, considera que tanto os músicos afeccionados como os melómanos cultivan continuamente a súa praxe relacionándose coa música de diferentes xeitos. Estas comunidades *amateurs* son responsables de grande parte dos desenvolvementos das culturas musicais, se ben teñen sido considerados de forma secundaria aos profesionais. Por isto, sinala que o “estudio informal” e a participación na praxe dos *amateurs*, levan a un determinado tipo de apreciación que non é mellor nin peor que a dos profesionais, senón distinta (Regelski, 2009, p. 40).

En relación a estas dúas dimensións que se derivan do enfoque da ensinanza como praxe e o amateurismo e a aprendizaxe informal, é importante ter en conta as investigacións de Lucy Green (2002a) quen estudou en profundidade o xeito en que os músicos da música popular aprenden a tocar. Ademais, compara estas formas de aprender coas que normalmente se dan no ámbito da formación regrada: as leccións privadas de instrumentos musicais dentro da tradición da música clásica, e tamén na materia de música no contexto escolar. Esta autora conclúe que as prácticas informais de aprendizaxe da música popular urbana tenden a perderse en canto estas músicas se ensinan dun xeito máis formal. Así, por exemplo, dentro das aulas a maioría dos docentes entrevistados no estudo recoñeceron ensinar a música popular dun xeito moi similar a como se ensina a música clásica: cunha importante énfase na lectura da notación musical occidental, a ensinanza de parámetros teóricos como a harmonía... Porén, Green explica que para os afeccionados á música popular a aprendizaxe formal tende a ser tan só un recurso complementario do seu proceso de instrución, sobre todo nos inicios da aprendizaxe. Como sinala Green, para os *amateurs* adoitan ter moita máis importancia os recursos da aprendizaxe informal. Deste xeito, mostra como as prácticas máis utilizadas por estes músicos so en, primeiro lugar, un proceso de enculturización consistente en escoitar música dun estilo musical determinado, e a súa interiorización mediante a imitación repetitiva, xeralmente baseada no oído, xunto coa importancia da experimentación. A segunda práctica sería a aprendizaxe entre iguais e, no caso dos adolescentes, caracterizada pola ausencia da supervisión dun adulto.

A viraxe da educación musical, tendo en conta unha nova definición que amplía o concepto do que se considera música, incluíndo unha viraxe cara a praxe, a través de mostrar dimensións ocultas á pedagogía musical institucional como o *amateurismo* e a aprendizaxe informal, veu revisar criticamente os preceptos tradicionais sobre os que se asentaba a ensinanza musical a través de diferentes movementos e tendencias. Tal e como o expresa Tobías:

“Dada a diversidade da música popular e as prácticas correlativas coas que a xente se une a través do mundo, é adecuado que os educadores musicais desenvolvan e extraian achegamentos pedagóxicos desde un espectro dunha riqueza similar” (Tobías, 2013, p. 213).

2.2.5 Problemas da educación musical

Se ben se ten avanzado moito no desenvolvemento e xustificación da educación musical ao longo dos últimos anos, seguen existindo certos problemas aos que urxe dar solución, e sobre os que existen un número crecente de investigacións.

Un dos elementos máis críticos sería o que Keith Swanwick (2012b) describe como un conflito na institucionalización da educación musical, resultado directo do proceso mesmo da súa instauración e desenvolvemento como materia escolar. Para este autor, este cambio conlevou a adopción de moitas características que, de xeito paulatino, acabaron por converter a formación musical en algo alonxado da música real que se fai fora das escolas, convertíndose case nunha subcultura de seu, con normas e convencións específicas.

Entre os factores que contribúen ao proceso de creación dunha subcultura na educación musical, temos en primeiro lugar a adopción de instrumentos musicais específicos, como a xeneralización dos instrumentos Orff desde finais dos anos 50 na maioría das aulas de música. Tamén destaca, no caso norteamericano, o desenvolvemento de agrupacións específicas do ámbito escolar, como as *High School Bands* e as corais (Volk, 1997).

Un segundo factor que arredou a práctica de aula da música real foi a preferencia por procedementos e recursos técnicos determinados (a audición non corpórea, a lecto-escritura de notación musical, as escalas pentatónicas...). Esta combinación de procedementos e recursos instrumentais condiciona non só o repertorio musical tratado na aula, senón tamén o xeito en que se aprende música, que non sempre conleva un mellor coñecemento das culturas musicais que rodean ao alumnado fora da escola. En relación a isto, Swanwick (2012, p. 386) fai referencia ao establecemento dun currículo, no caso do Reino Unido, que xerou actitudes máis negativas dos estudantes cara a materia de música que cara outras materias, dando lugar a unha menor taxa de elección da materia música segundo se avanzaba na educación secundaria (Bray, 2000; Lamont & Maton, 2008; 2012b, p. 386).

En relación ao currículo é pertinente recoller tamén outras críticas como a realizada por Regelski (Regelski, 2002), quen observou a existencia dunha anomalía no desenvolvemento dos currículos da música escolar, fenómeno que denominou como “metodolatría”. Segundo as súas investigacións, está presente unha tendencia a considerar as estratexias de aprendizaxe, as actividades e os materiais como se fosen en sí mesmas o “verdadeiro currículo”. É dicir, o que deberían ser as ferramentas para acadar os obxectivos da aprendizaxe, convírtense nun fin en sí mesmas. Como consecuencia, prodúcese unha substitución dos verdadeiros obxectivos e medidas de avaliación curriculares, piares filosoficamente razonados que guían a ensinanza, pola adopción de métodos técnicos que son conxuntos de ferramentas para a aprendizaxe. Segundo Regelski, unha vez adoptados, estes métodos rematan por ocupar o lugar central no proceso de ensinanza, constituíndose tamén nos obxectivos da mesma. Ademais, este autor destaca que, ao estar baseado nunha fe cega na infalibilidade dos métodos técnicos, estes deixan de ser avaliados establecéndose a súa validez a priori.

A primeira das consecuencias que ten a “metodolatría” sobre a educación musical está na inexistencia ou a deficiente avaliación dos procesos de ensinanza-aprendizaxe da música escolar tanto a curto como a longo prazo. Por outra banda, segundo Regelski, tamén afecta ao xeito en que se planifica a labor educativa, xa que se termina por

identificar unha boa práctica docente como equivalente a que o profesor realice unha adecuada presentación do método.

Outro xeito no que opera é validando o método independentemente do contexto de uso e dos resultados de aprendizaxe, o que o libera tacitamente dos fallos que poida ter, de aí que frecuentemente se imputen os resultados negativos a variables non controladas polo docente como a falta de estudo, a sociedade ou a ausencia de talento musical. Isto, ademais, implica supoñer que o alumno é o que debe adaptarse ao método e non ao contrario (Regelski, 2002, p.111). A derradeira limitación da música escolar como subcultura en formación sería para Swanwick (2012a) o xeito en que se da cabida ás músicas que son familiares e forman parte dos intereses do alumnado: a música popular urbana.

O debate sobre a introducción da música escoitada polo alumnado dentro das aulas tense extendido durante máis de medio século. Aliás, para Robert Walker (2007, p.25) a educación musical non soubo, en xeral, responder á crecente importancia socio-económica da música popular urbana e á súa influencia sobre os xóvenes, sendo a súa incorporación ao sistema educativo máis un síntoma de rendición que unha resposta pro activa na auxe deste tipo de música. Para comprender esta afirmación, é fundamental analizar o proceso iniciado polo rock nos anos 50 do século XX, no que pasou de ser unha música alternativa a situarse cara os anos 90 como un fenómeno maioritario xunto co pop, o que fai que nos nosos días o que para a xente significa música nas sociedades occidentais sexa case sinónimo, nas súas mentes, dalgún tipo de música pop/rock (Walker, 2007, p.18). A crítica ante a ausencia destas músicas no sistema educativo, foi elevada de maneira pioneira por autores como Graham Vulliamy que sostíña que as prácticas educativas da música estiveran dominadas durante anos polos métodos e técnicas da tradición europea de música “seria” (Plummeridge, 1991, p. 56). O que Vulliamy denunciaba era a tendencia a denostar a música popular no seu conxunto como “basura” durante os anos 60 e 70, con actitudes que continuaron sendo habituais nas seguintes décadas. Alén das consideracións culturais e sociolóxicas sobre os distintos estilos musicais, e da crítica da filosofía estética e os sistemas de valoración musical da música culta, cabe sinalar que a defensa da entrada da música popular nas aulas estaba baseada en modelos pedagóxicos que tiñan como centro o alumno e, ademais, tamén nunha concepción máis práctica da didáctica da música (Plummeridge, Charles, 1991, p. 67)

Aínda que se ten avanzado moito na dirección de dar entrada á música popular urbana nas aulas acadando un certo recoñecemento, para Swanwick (2012b) isto limitouse frecuentemente a un proceso de institucionalización destas músicas a través de abstraccións, modificacións e análises que axustasen estes estilos musicais ás aulas. Deste modo, o seu impacto sobre a forma de aprender música tería sido reducido. A entrada na institución escolar de xéneros como o Rock ou o Hip-Hop, realizouse, a maioría das veces, deixando fóra aqueles aspectos máis confrontados coa tradición pedagóxica da música clásica, tales como a danza ou a contextualización cultural, social e económica dos estilos musicais.

2.3 A evolución da educación musical no sistema escolar

A orixe da institucionalización da educación musical nos países occidentais podemos achala na creación de institucións como a Academia Nacional Húngara de Música,

fundada baixo o amparo de Franz Listz en 1875; o Conservatorio de Música e Declamación de París fundado en 1795, en Bruselas no 1831... Estas escolas de música estaban reservadas para unha élite, principalmente persoas musicalmente dotadas dunha clase social acomodada. Aliás, a educación musical nas escolas primarias foi creada con posterioridade. Así, pode considerarse que a formación e o deseño da educación musical parte dos modelos existentes nos Conservatorios, destinados a formar instrumentistas e compositores profesionais (Willems, 1994, pp. 25-26).

Debido aos debates abertos e desafíos sobre a educación musical, o estudo da mesma desde unha perspectiva histórica, principalmente os desenvolvementos levados a cabo no século XX, son importantes para acadar unha visión máis ampla das prácticas actuais, xa que como explica Stephanie Pitts (2000, p.3), moitas das características curriculares e prácticas educativas están baseadas nos ideais e crenzas das xeracións anteriores.

Unha particularidade das diferentes propostas de ensinanza musical aparecidas no século XIX e XX, foi que estas non apareceron unicamente como metodoloxías ou como textos, senón fundamentalmente baixo a forma de métodos. Por isto, e para unha mellor comprensión da educación musical e a súa evolución definiremos este concepto. Para Jorquera Jaramillo (2004), dentro do ámbito da pedagogía musical o termo método ten unhas connotacións particulares que o relacionan coa existencia dun texto ou manual que ten como foco principal o solfexo e a práctica instrumental, a través de exercicios ordenados segundo unha dificultade crecente. Ademais, pode presentar xunto a este compendio certas reflexións, e habitualmente chega a formularse o método como unha exposición completa e pechada dun sistema de ensinanza-aprendizaxe musical, é dicir, como un xeito propio e específico de acadar habilidades musicais.

Así, ao expoñermos a evolución da pedagogía da música no século XX, deberemos alternar tanto sistemas de ideas, ou de prácticas, máis ou menos abertas en canto aos contidos ou metodoloxías, con xeitos máis pechados e unidireccionais como os métodos.

Segundo Violeta Hemsy de Gainza (Gainza, 2004a) pódense distinguir diferentes tendencias pedagóxicas a través do transcurso do século XX, ofrecendo unha periodización que, sen ser exacta, sí resulta de utilidade á hora de determinar as influencias que a educación musical foi recibindo dos novos paradigmas, métodos e ideas que se foron incorporando á pedagogía musical durante o século XX. Esta periodificación tamén axuda a relacionar as ideas preconcebidas sobre este tipo de educación, así como tamén a evolución dos sistemas de ensinanza a nivel normativo e curricular. Desta maneira a pedagoga arxentina distingue varios momentos históricos:

2.3.1 Métodos dos precursores (1930-1940)

Refírese neste apartado aos albores da ensinanza da música como campo de investigación pedagóxica. A maioría da ensinanza levada a cabo nas escolas nesta época en Inglaterra, Alemania e en EEUU, seguía en boa medida o sistema Tonic-Sol Fa, mentras que en Francia tiña relevancia o método Chevais.

O primeiro foi desenvolvido por John Curwen cara o ano 1841, desenvolvendo o encargo de crear un método de ensinanza do canto sinxelo. Curwen desenvolveu o método de ensinanza de Sarah Glover denominándoo método Tonic Sol-Fa (Rainbow, 1986). En esencia, consistía en utilizar as sílabas de solmización, mais sustiuíndo a notación musical occidental por outra onde as notas se sinalaban pola inicial de cada unha delas. Ademais a notación rítmica facíase a través dun sistema de barras verticais

e signos de puntuación, o que facía máis fácil a lectura das cancións, especialmente en relación ao canto coral. De feito, foi adoptado rapidamente por unha grande maioría dos misioneiros británicos como foi o caso dos que traballaban en China (Southcott & Hao-Chun Lee, 2008). Tanto este método como o de Maurice Chevais tiñan como centro o canto.

2.3.2 Métodos activos (1940-50)

Gaiza denomina aos métodos xurdidos cara a década dos anos 40 como métodos activos, debido á influencia que o movemento pedagóxico da “Escola activa” tivo sobre a educación musical. Deste xeito as experiencias de Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalto e Montessori, que se difunden por Europa, van determinar á súa vez os novos achegamentos ao eido da educación musical.

Será o pedagogo suízo E. Jaques Dalcroze quen revolucione a concepción da didáctica musical, coa creación da Eurytmia. Este método pedagóxico partía de que as primeiras experiencias de aprendizaxe dos nenos son principalmente motrices (Vernia, Gustems, & Calderón, 2016). Por isto, Dalcroze propugnaba a ensinanza dos elementos do solfexo musical a través da práctica corporal no espazo, concebindo o corpo como unha extensión do oído na recepción da música, e polo tanto, implicando o movemento na percepción da música. Se ben a eurytmia, como indica o seu nome, baseouse primordialmente no ritmo (Vernia, 2012), fíxoo en dúas direccións diferentes. Por unha banda procuraba traballar a percepción da música, e por outro expresala corporalmente. Este último obxectivo deu pe a que a improvisación acadase un papel importante. Outras características do método Eurytmia son que a aprendizaxe se realiza en grupo a través da imitación, da reacción e da socialización (Vernia et al., 2016)

Willems tamén desenvolveu este método partindo da premisa da importancia da música non só en si mesma senón tamén como un factor importante no desenvolvemento da personalidade humana, é dicir, considerar que a través da música se poden desenvolver distintas capacidades do ser humano, alén das meramente intelectuais e do virtuosísimo instrumental. De acordo a Gainza, a influencia da filosofía de Dewey deixouse sentir durante esta década en norteamérica, nomeadamente a través da influencia que tiveron no educador musical James Mursell.

2.3.3 Métodos instrumentais (1950-60)

Violeta Hemsy de Gainza (2004a) refírese ao auxe que tiveron nesta época os métodos relacionados coa música instrumental, principalmente o do pedagogo e música alemán Carl Orff, así como o de Shin'ichi Suzuki, este último desenvolvido orixinalmente para tocar o violín.

O método Orff-Schulwerk, naceu como un medio que permitira integrar as artes dos músicos e dos bailaríns. Deste modo, os estudantes especializados en danza debían aprender a cantar e a tocar para ter un coñecemento máis completo, mentras que os músicos debían desenvolver habilidades respecto ao movemento (Shamrock, 1997). Unha das peculiaridades que tiña este novo método é que os instrumentos utilizados eran instrumentos de percusión de placas, modelados en relación ao xilófono africano.

O punto de partida do método Orff era o ritmo, baseándose en patróns da fala. Ademais, a nivel melódico, introdúcense as notas pouco a pouco comezando con tres, e asumindo a escala pentáfona como fundamental. Na harmonía, cobran importancia capital os patróns ostinatos de cambios sinxelos de acordes. O método Orff-Schulwerk

foi deseñado tendo en mente a súa adaptabilidade cultural, é dicir, debía comezar usándose a lingua propia dunha cultura, así como o repertorio de cancións populares de diferente tipo. Ademais, procuraba estruturar as experiencias musicais en torno a diferentes fases:

- A exploración
- A imitación, tanto de patróns rítmicos, como de melodías ou habilidades instrumentais.
- A improvisación, coa creación espontánea de patróns rítmicos e melódicos.
- A creación, é dicir, combinar o material creado nas anteriores fases para crear pequenas formas musicais, ou transformando pequenas pezas literarias en obras de teatro,... (Shamrock, 1997)

Este método comparte moitas das características e ideas tanto do método Dalcroze como do método Kodaly. Para Goodkin (2001), os tres comparten a crenza na musicalidade innata de todas as persoas, a importancia concedida a facer música activamente, como algo fundamental na educación dos nenos, e darlle prioridade tanto ao movemento como ao oído nos procesos de aprendizaxe. Aliás, aínda que Kodaly e sobre todo Dalcroze incorporaban tamén a improvisación nas súas bases, o método Orff é o que convirte a experiencia da improvisación nun elemento fundamental da súa metodoloxía.

Zoltan Kodaly desenvolveu un método centrado sobre todo no canto. Segundo Dobszay (1972), Kodaly outorgaba un papel primordial no seu sistema ao establecemento do canto como un recurso fundamental dentro da educación xeral. Unha das razóns polas que xustificaba esta importancia era para consolidar unha cultura da escoita, e así axudar tamén a desenvolver o oído interno, obxectivo que Kodaly consideraba fundamental de calquera actividade musical (1972, p. 25). Desta maneira, uniu a estas ideas a defensa das cancións folclóricas húngaras aprendidas a través dun sistema de solmisación móvil, na liña do método Tonic Sol-Fa, que influenciara ao compositor húngaro nas súas visitas a Inglaterra. Por último, cabe destacar o papel precoz e importante do canto polifónico, que no método Kodaly comeza xa cara os oito anos.

2.3.4 Métodos creativos (1970-80)

Nos anos 70 do século pasado produciuse unha importante revolución na educación musical da man do que se deu en chamar “o grupo dos compositores”, que se refería a pedagogos e compositores como John Paynter, Murray Schafer, George Self e Brian Dennis. Estes compositores e pedagogos desenvolveron un novo achegamento cara a ensinanza musical a través de centrar o interese na creatividade do alumnado. Neste sentido, consideraban que a música escolar non debía estar afastada da música popular urbana, mais tampouco da música culta contemporánea da que eran representates (Gainza, 2004b).

Ante esta situación desenvolvéronse diferentes propostas, como a de Brian Dennis, quen no seu libro *Experimental Music in Schools* (Dennis, 1970) expresaba a necesidade de introducir a creación musical no alumnado, mostrándose partidario de facelo a través de música electrónica simple. Ademais, tamén se introduce a improvisación (Winters, 1970).

Na mesma liña, Paynter defende centrar os esforzos da ensinanza musical na creación musical. Para el, a música non debe estar suxeita ao dictado do “coñecemento”, entendendo por tal, aqueles contidos que se filtran na materia de música e que teñen un marcado carácter teórico, normalmente referíndose á apreciación pasiva baseada na contextualización histórica dunha obra concreta. Deste xeito, critica o currículo das materias de música en Reino Unido, por primar a información cultural e histórica, a lectura de partituras, e as análises descritivas compás a compás, fronte ás actividades de composición e práctica vocal ou instrumental (Paynter, 2000, p. 26). Aliás, o achegamento proposto por Paynter supón máis unha visión da educación musical que un método en sí mesmo, xa que non existe unha xerarquización dos conceptos musicais nin unha temporalización concreta. Pola contra, presenta numerosas propostas de actividades desenvolvidas en forma de proxectos adaptados a diferentes sistemas educativos (Mateiro, 2010).

Murray Schafer propugnaba tamén un aproximamento á música desde a creatividade, coa novidade de considerar a definición de música desde unha perspectiva similar á de John Cage, é dicir, a de ampliar o que se considera música a calquera tipo de son cotián. Deste xeito, desenvolveu unha das súas ideas centrais en relación á ensinanza da música como é o de *paisaxe sonora*, un termo que acuñou para referirse á variedade de sons que nos rodean, e que cada vez son máis variados. Para Schafer só “unha apreciación total do ambiente acústico pode darnos os recursos para mellorar a orquestración da paisaxe sonora do mundo” (1993, p. 4). Ademais de aplicar a creatividade cara un espectro máis amplo de sonoridades, tamén vai interesarse polas implicacións que as paisaxes sonoras teñen sobre a sociedade, desembocando a consideración na educación musical de dimensións como a ecoloxía acústica (Meza, 2001)

2.3.5 Métodos de transición (1980-90)

Para Gainza (Gainza, 2004b), neste periodo continúa a existir a influencia dos compositores contemporáneos surxidos no anterior periodo, mais existe unha ampla panoplia de problemáticas musicais e pedagóxicas, co que resulta máis complicado analizar individualizadamente este periodo en base a un ou dous movementos de ensinanza. Neste intervalo de tempo irrumpen diversas tendencias como a ecoloxía, a musicoterapia, a corporeidade, a tecnoloxía na música... De todos os movementos existentes, quizáis o máis importante, e un dos que teñen causado máis debates e controversia sobre a forma de teorizarse e levarse á práctica, foi a da educación musical multicultural.

Un dos elementos fundamentais que se introducen con forza na educación musical cara finais dos anos 70 é a de cuestionar a adecuación da música culta occidental como a única música “modélica” dentro das institucións educativas. Así, vai xurdir un movemento de profesores e académicos que van defender unha ensinanza que parta dos intereses musicais do alumnado e, deste modo, dar entrada á música popular urbana dentro das aulas e do currículo. Fundamentais neste debate teñen sido autores, xa citados en epígrafes anteriores, como Vulliamy ou Small.

2.3.6 Novos paradigmas (1990-)

Entre as influencias máis importantes na educación musical a partir da década dos anos 90 irrumpe a teoría das intelixencias múltiples de Howard Gardner (1993), en dous sentidos principalmente. O primeiro foi o de reforzar os argumentos da presenza da música no sistema educativo, ao recoñecerse a existencia dunha intelixencia musical

específica. O segundo, con consecuencias máis profundas sobre as metodoloxías e contidos da ensinanza musical, foi a ruptura do dualismo mente-corpo, que facía da percepción intelectual da música un dos obxectivos fundamentais da pedagogía musical. Fronte a isto, ábrese un novo horizonte donde esta división se difumina e donde se recoñece a música como unha práctica corpórea tanto a nivel da execución como da recepción, e por tanto, dando lugar a novos enfoques didácticos da música que integran ambos aspectos (Bowman, 2004). Isto ten fomentado na educación musical o uso máis profuso de prácticas corpóreas como a danza, a expresión corporal, as técnicas de relaxación, e tamén a percusión corporal.

Por outra banda, houbo a comezos dos anos 90 un rexurdir do que podemos denominar educación multicultural, mais desta volta unida á idea da xustiza social. É dicir, búscase eliminar o etnocentrismo dominante na educación occidental a través dunha apertura cara outras músicas e a defensa do dereito de todos os estudantes a recibir unha formación musical.

Outro punto destacábel son os importantes avances relativos a eliminar os sesgos de xénero dentro da educación musical, primordialmente a través da reprodución de valores culturais machistas, como a existencia dun canon de compositores homes, e a división sexual de roles dentro das actividades musicais.

Por outra banda, a tecnoloxía, primordialmente internet, vai acadar xa cara o ano 2000 unha importancia fundamental na forma en que os nenos e adolescentes consumen, entenden e comparten música. Esta revolución, se ben debatida constantemente no eido da educación musical, vai derivar nunha evolución lenta, na que a escola non rematará, en xeral, de dar solución a estas novos desafíos que arredan máis se cabe a música escolar da música real que viven os alumnos no seu día a día.

2.4 A educación musical en España

A educación musical en España parte dunha desvantaxe con respecto a outros países no ámbito da escolarización xeral, pois a inclusión da música como materia é moito máis tardía que noutros países Occidentais como no caso de Alemania ou Estados Unidos.

Respeito á educación musical profesional, España comezou a desenvolvela durante o século XIX e primeiros anos do século XX, cunha diferenza moito menor, respecto a outros países, que no caso da ensinanza xeral. Por isto e outras razóns que teñen que ver cos seus obxectivos e natureza, faremos unha diferenciación entre a educación musical profesional e aquela que se imparte no ámbito escolar.

2.4.1 A educación musical profesional

Debido á relación que ten o ámbito da educación musical profesional para a presente pesquisa, referirémonos brevemente á súa evolución histórica. O obxectivo desta revisión será contextualizar non só estas ensinanzas, senón en moitos casos, aproximarnos á formación musical de moitos dos actuais profesores de música na educación secundaria tanto obrigatoria como postobrigatoria.

A eclosión da ensinanza musical prodúcese principalmente, de xeito oficial, cara o segundo tercio do século XIX. O primeiro Conservatorio en España foi fundado en Madrid en 1830, baixo a protección da raíña María Cristina, esposa de Fernando VII. Para a súa configuración tomáronse como referencia os Conservatorios de Nápoles, Milán e París (Hernández, Nieves, 2011, p. 2). Deste xeito, o Real Conservatorio de Madrid, vaise constituír nunha referencia importante de cara a institucionalización destes centros de ensinanza, xa que vai ser o encargado de supervisar os planos de estudos doutros Conservatorios. En calquera caso, as prioridades no nacemento desta institución responderon, nun primeiro momento, a unha funcionalidade concreta:

“O modelo italiano seguido na creación do Conservatorio Maria Cristina de Madrid en 1830 fixo que este se concebise fundamentalmente como escolas de canto e de interpretación musical para suministrar músicos ás necesidades musicais dos teatros de ópera e zarzuela, non tendo en conta e relegando todo o relacionado coa investigación musical [...]” (Martín Moreno, 2005b, p. 64)

Na lei educativa, coñecida como “Ley Moyano”, de 1857 establécese o Conservatorio de Música e Declamación como o centro que impartirá as ensinanzas superiores de música, situadas no ámbito das Belas Artes. A través desta lei sepárase o camiño do estudo práctico da música (tanto vocal como instrumental) da Universidade ao recaer a súa ensinanza sobre os conservatorios (Martín Moreno, 2005a, p. 82). Ademais, non se regulará legalmente o establecemento dunha cátedra de música na Escola Normal de Madrid até 1878, que aínda que prevía a súa extensión ás Escolas Normais do resto do Estado, esta non se dará até 1898 (A. García, 1994). A súa influencia, porén, chegou a acadar xa naquela altura á propia universidade, ao ser encargado o Conservatorio de Madrid do deseño das materias relacionadas coa música que se impartían nesta nova cátedra de Música das Escolas Normales Centrales (Martín Moreno, 2005a)

Como veremos, esta dicotomía que se establece no século XIX, entre o estudo práctico da música nos Conservatorios, e a ensinanza máis teórica e pedagóxica nas universidades, ten unha influencia definitiva en como se constrúen aínda hoxe en día as estruturas das ensinanzas musicais e artísticas, constituíndo a fonte de moitos dos problemas existentes na actualidade.

Ao longo do século XIX vanse ir establecendo outros conservatorios tales como o do Liceo de Barcelona (1847), o de Valencia (1879) e o de Málaga (1880). Tamén se formarán nesta época moitas escolas e academias de música, moitas delas no seno das Sociedades Económicas de Amigos del País, e que constitúen antecedentes directos doutros moitos conservatorios que se seguirán a constituír pouco a pouco (O. García, 2014). A creación de Conservatorios non cesa durante o século XX, cando un gran número de se foi consolidando a través de toda a xeografía española. Entre eles temos os Conservatorios de Sevilla (1933), Cádiz, Murcia ou Bilbao.

Esta última explosión beneficiouse do Real Decreto de 16 de Xullo de 1905, que permitiu que as ensinanzas elementais de música de distintas provincias, de estar sostidas con fondos locais tanto públicos ou privados, puideran validarse oficialmente se o profesorado contaba con titulacións oficiais e se seguían os plans de estudo do Conservatorio de Madrid, entre outros (García, 2014). En todo caso, observamos como o xermolo e desenvolvemento dos Conservatorios de música en España, ten un carácter

marcadamente centralista ao concedérselle ao Conservatorio de Madrid a capacidade de redactar os plans de estudo aos que os outros conservatorios debían adherirse.

Os diferentes vaivéns normativos, influídos pola situación política inestable e o advenimento da Guerra Civil e o Franquismo, influíron tamén na educación musical, que ante as urxencias sociais e económicas pasou a un segundo plano. Porén, cara finais dos anos 60 vaise dar un paso importante na integración e sistematización das ensinanzas profesionais de música. Nesta altura foi aprobado o Decreto 2618/1966, de 10 de setembro, do Regulamento Xeral dos Conservatorios de música. O “Plan do 66”, como se chegou a coñecer coloquialmente, intentou sistematizar e mellorar a capacitación dos músicos en todo o estado español, tratando de subsanar o desequilibrio de calidade educativa que existía entre os diferentes conservatorios. Como explica Antonio Veintimilla Bonet (2012), deuse un incremento da calidade da ensinanza a través do aumento de asignaturas e cursos académicos das titulacións, así como coa creación de novas especialidades, o que favoreceu unha maior interdisciplinaridade, tratando de dotar ao alumnado de mellores perspectivas laborais de futuro por diferentes vías. Aliás, aínda que este plan logrou dotar aos estudantes de grandes aptitudes interpretativas e creativas en relación á música clásica, e un amplo dominio técnico, sobre todo no caso dos instrumentistas, semella que a idea de que o único importante nesta titulación era “facer música” perxudicou a expansión das funcións sociais que a música podía realizar desde un nivel profesional, sendo vistos desde fora como un colectivo moi cualificado pero reducido a un entorno profesional case gremial (Veintimilla, 2012, p. 118).

Unha das características máis innovadoras desta nova ordenación legislativa foi a de tentar implementar unha formación destinada a estudantes *amateurs*, na que o Conservatorio funcionaba como unha formación cultural complementaria, destinada a mellorar a instrución musical daqueles que non pretendían facer da música unha profesión.

Esta lei mantívose vixente até a chegada da LOGSE no ano 1990, que supuxo un cambio moi grande en canto á estrutura e ao fondo da ensinanza musical. En primeiro lugar, permitindo a súa integración no sistema educativo xeral (Marzal, 2017). Aínda así, establécense para este tipo de ensinanzas artísticas baixo a denominación de “ensinanzas de réxime especial” (Embid, 2000). Porén, en certa maneira continúa a senda do anterior plan de estudos de buscar a excelencia, aínda que se unifican todas as titulacións baixo un Título Único, ao que ademáis se lle concede a equivalencia de licenciatura a todos os efectos. Isto mostra a intención de reconectar a ensinanza musical profesional co resto de ensinanzas oficiais, á vez que se trata de respectar as súas propias especificidades. De tal maneira o artigo 38 da LOGSE estipula o seu obxectivo fundamental:

“Artículo 38: As ensinanzas artísticas terán como finalidade proporcionar aos alumnos unha formación artística de calidade e garantiza a cualificación dos futuros profesionais da música, da danza, do arte dramático, das artes plásticas e do deseño.”
(Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990)

Outra novidade importante foi a de de esixir, por primeira vez, unha formación didáctica ao profesorado destas ensinanzas artísticas, tal e como se cita no punto 3 do artigo 39 da LOGSE. Ademáis, incrementáronse os cursos das titulacións de música, até sumar catorce entre todos os seus graos (catro cursos no Grao Elemental; seis cursos no

Grao Medio; catro cursos no Grao Superior). Tamén se lle deu un cariz máis multidisciplinar ás ensinanzas, aínda que baseadas totalmente na música culta occidental.

Unha das principais críticas que se lle pode facer a este plantexamento, na altura en que se realizou quizais sexa o de non avanzar máis no sentido citado no artigo 38, é dicer, o de estruturar as novas ensinanzas musicais, especialmente as superiores, en relación ás saídas profesionais ás que o alumnado se ía enfrontar. O desenvolvemento curricular confirmou a focalización das ensinanzas superiores cara aos dous focos tradicionais da ensinanza dos Conservatorios: a execución e composición ou a ensinanza, se ben ambas as dúas baixo o paradigma único da música clásica.

A LOGSE, por outra banda, eliminou a posibilidade de acceder a ensinanzas non profesionais nos Conservatorios de música, posibilidade que existía no Plan do 66, confinando estas ás escolas de música, aínda que carecendo de valor académico. Esta separación contrasta coa aumento na duración dos estudos, o que esixiu ao alumnado un maior sacrificio para conseguir un título con valor académico en música. Neste sentido, estableceu unha dicotomía problemática entre “ensinanzas regradas” (as do Conservatorio) e “ensinanzas non regradas” que quedan en mans de escolas municipais e outro tipo de institucións (Marzal, 2017).

A aprobación da LOE, no ano 2006, e a súa posterior entrada en vigor supuxo continuar na senda de achegar as ensinanzas artísticas a un marco común dentro das mesmas, así como a equiparación das titulacións superiores dentro do Espazo Europeo de Titulacións Superiores. Deste modo, por exemplo, vanse organizar as ensinanzas superiores en créditos, ao igual que as universitarias, procurando converxer en canto aos sistemas de organización e recoñecemento académico coas universidades, adheríndose ao marco do acordo de Boloña (Veintimilla, 2012, p. 124). Tamén se dará entrada a outras especialidades dun xeito máis xeralizado, especialmente á de Jazz.

2.4.2 A formación musical dos profesores de educación primaria e secundaria

En canto á formación do profesorado de música, como se citou anteriormente, comeza a establecerse legalmente a través da Orde de 24 de Agosto de 1878, na que se regula a presenza da música como materia na ensinanza das Escolas Normais, sendo os programas desta materia elaborados polo Real Conservatorio Nacional de Madrid (Martín Moreno, 2005a, p. 82), ademáis de que os propios profesores debían ser titulados desta institución para poder acceder a este posto.

En canto á presenza da música na educación xeral, o franquismo desbaratou o proxecto da Segunda República de establecer as bases dunha educación musical regrada dentro da educación xeral. Son boa proba destes intentos, tanto o “*Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Secundaria*” de 1932, onde se facía referencia á música tanto na educación primaria como na secundaria; e, en correspondencia co anterior proxecto, tamén se fraguou o “*Reglamento de las Escuelas Normales*” en 1933, na que a materia de música aparece nos dous primeiros cursos do plan de estudos dos futuros maestros (Martos, 2013, p. 46).

Porén, despois da Guerra Civil, a formación musical nas escolas quedou reducida, con frecuencia, á entonación de cantos patrióticos, preferentemente o “*Cara al Sol*”, e tamén algúns himnos relixiosos. Así se establecía, por exemplo, o *Reglamento de las*

Escuelas de Magisterio de 1950, que no seu artigo 3º do Plan de estudos especifica as disciplinas de *Elementos del Solfeo* e *Cantos religiosos, patrióticos y escolares* (García, 1994, p. 211). Seguindo a evolución da ensinanza da música nas *Escuelas Normales*, Castañón define tres etapas diferentes:

“Nas primeiras etapas (1939-1950) trátase de formar maestros o máis rapidamente posíbel e para isto convalídanse con calquera estudo musical previo, sen ningunha carga didáctica. Nun segundo periodo (1950-1960) prodúcese unha regularización dos estudos musicais de maxisterio e faise especial fincapé na formación de tipo teórico e solfexístico, pouco ligado á práctica escolar. Finalmente (a partir de 1960) prodúcese un xiro educativo cara a didáctica da música aplicada á aula coa difusión de novas metodoloxías de pedagogía musical” (Castañón, 2009, p. 100).

En todo caso, tal e como explica esta mesma autora, a característica fundamental da educación musical no franquismo é a súa asignación ás institucións vinculadas ao *Movimiento*, e que dan lugar desde 1945 tanto ao *Frente Juventudes* como á *Sección Femenina*. O primeiro tendeu a usar a música como medio ideolóxico-propagandístico a través do que fomentar unha cohesión de grupo; porén, a *Sección Femenina*, acadou unha labor máis ampla no eido musical resaltando o floclore español, a través do fomento de coros e grupos de danza, procurando crear unha visión aglutinadora das diferentes rexións do estado, a relixiosidade católica, así como o respecto pola tradición e o pasado (Castañón, 2009, pp. 101-104).

Non será até a promulgación da *Ley General de Educación* do ano 1970, na que a música volverá a estar presente dentro do plan de estudos da educación xeral dun xeito sustantivo, con presenza tanto na Educación Preescolar, como na Educación Xeral Básica e no Bacharelato (Pérez, 2005). Mais, a pesar deste avance lexislativo, a situación nas aulas distaba de ser ideal, xa que difería moito da vontade das leis, con pouca carga horaria adicada á música, así como un insuficiente recoñecemento (Martos, 2013). En 1981 aprobáronse os *Programas Renovados de la EGB*, o que supuxo a creación da área de Educación Artística, que incluía a Música e tamén a Expresión Plástica. Aliás, a súa implantación na práctica foi tamén débil, o que adoita achacarse á deficiente formación musical do profesorado e ás deficiencias de financiación para dotar de profesores especialistas.

A situación terá un punto de inflexión coa aprobación da LOGSE no ano 1990, que incluíu definitivamente a ensinanza da música como materia tanto na Educación Primaria como na Educación Secundaria Obrigatoria. Isto coincidiu coa reforma dos estudos profesionais de música, convertíndoos en equivalentes a unha licenciatura. Particularmente na Educación Secundaria Obrigatoria, o profesorado provén en grande proporción de estudos de Conservatorio. Mais se algo teñen en común estas titulacións é o pouco peso e desenvolvemento de contidos didácticos durante as mesmas. Deste xeito, a maioría dos aspirantes a docentes non terán unha formación didáctica apropiada até a chegada ao Máster de especialización didáctica. Segundo María del Mar Bernabé (2015, p. 22), este factor xunto á pobre implementación da multiculturalidade nas ensinanzas superiores de música, ocasionan un problema á hora de formar ao profesorado de cara a afrontar a tarefa educativa integrando a un alumnado multicultural, para o que debería existir, segundo esta autora, unha formación que promovese “enfoques cooperativos, comunicativos e socioafectivos”. Para Bernabé, o problema reside principalmente na pouca reflexividade no deseño curricular das

ensinanzas superiores de música a nivel xeral, sinalando que incluso o alumnado titulado en pedagogía musical non conta cunha formación que lles permita atender adecuadamente a un alumnado pluricultural e diverso, tal e como demanda o contexto educativo actual (Bernabé, 2015, p. 24). O anterior, ten a ver co carácter unidireccional das ensinanzas musicais profesionais aínda hoxe: baseadas maioritariamente nun par de tradicións musicais, a música clásica e o jazz, consideradas como as únicas nas que os futuros profesionais da música se deben formar e, polo tanto, eliminando da súa formación calquera outra cultura musical por non considerarse relevante o seu estudo en profundidade.

2.4.3 A música na escola e a música extraescolar.

Como destaca Plummeridge (1991, p. 14), diversos autores teñen incidido sobre a idea de que, arredor da ensinanza musical no Reino Unido, foron xurdindo gradualmente dúas tradicións diferentes: a formación propiamente escolar e, por outra banda, a oferta extraescolar de formación musical a través da formación de coros e bandas escolares. Este desenvolvemento de diferentes prácticas educativas, con concepcións moitas veces encontradas sobre o que significa a educación musical, é unha característica da ensinanza da música nas escolas. Aliás, como sostén Jurjo Torres (2010), no mundo de hoxe as escolas xa non poden ser o obxecto exclusivo da participación das familias e dos profesores. A institución escolar xa non é a única que da formación e información aos alumnos, máis ben ao contrario, existen múltiples fontes de información a través da internet, os medios de comunicación, academias privadas, asociacións culturais... Por isto, cómpre tentar desenvolver unha coordinación que axude á realización de actividades extracurriculares na que participen e se teña en conta toda a rede de institucións sociais e cidadáns que forman o que denominamos como comunidade. Trátase de vincular máis as escolas co entorno e lograr que as aprendizaxes sexan máis relevantes e significativas (Torres, 2010, pp. 318-319).

No caso da música, e procurando que esta forme parte da vida do alumnado de xeito activo e crítico ao longo da súa vida, a educación escolar debería abrir paso e coordinarse coa ampla gama de oportunidades musicais que se da no entorno dos estudantes. Isto incluíría desde asistir a aulas particulares de instrumento, á participación en agrupacións, a creación musical, a asistencia a concertos, o coñecemento dos principais eventos musicais do entorno... Deste modo a música escolar debería non só abrir as portas da educación musical formal, senón tamén mostrar outros xeitos de instruírse musicalmente que están ao alcance de todos os alumnos, procurando un acceso á cultura musical máis equitativo e democrático.

É importante tamén o considerar diferentes niveis de implicación nas actividades musicais, alén da dicotomía tradicional de formación profesional ou formación para a escoita. Moitos adolescentes abandonan os seus estudos musicais extraescolares porque declaran que a carga horaria e o estudo na casa os deixa sen tempo, ou ben porque as actividades musicais nas que participan requiren demasiado tempo (Campbell, Connell, & Beegle, 2007)

Existen numerosos estudos que indican a preferencia de moitos alumnos polas actividades musicais extraescolares grupais, como formar parte de bandas, coros, ou agrupacións. Así, no caso das pesquisas de Adderley, Kennedy e Berz (2003), nas que mostran que o alumnado considera a participación en coros e bandas extraescolares como algo motivador ao final da rutina escolar, e ao gustarlles a música, consideran que

lles reporta benestar social, valorando que lles axuda a coñecer xente, formar círculos sociais moi unidos, e sentir que forman parte de algo do que se sinten orgullosos.

Nestes sentido é destacábel en relación á presente pesquisa o traballo de Lucy Green (2002b) investigando o xeito en que adoitan aprender música os intérpretes de música popular urbana. Partindo deste estudo, Green distingue unhas características principais que adoitan ser comúns ás aprendizaxes de música popular en contextos informais. Así, teríamos tanto o feito de tocar a música que a un lle gusta e se identifica con ela, poder aprender rodeado de iguais cos que existen vínculos de amizade, e tocar de oído como unha práctica habitual (Green, 2002b, p. 216).

Estudo Empírico

3 Metodoloxía

3.1 A investigación cualitativa.

3.1.1 O debate sobre a investigación cualitativa

Na investigación científica ten existido, tradicionalmente, unha grande énfase na cuantificación. Ademais, isto foi acompañado frecuentemente pola asunción de que a aplicación de paradigmas investigativos de natureza cuantitativa, conduciría ao descubrimento de verdades absolutas que serían plenamente obxectivas e xeneralizables (Guba & Lincoln, 1994).

Aliás, existe unha corrente crecente que considera que os paradigmas de investigación non conducen ao descubrimento de verdades absolutas, senón que deberían ser vistos como un conxunto de “crenzas básicas” ou metafísicas que representan unha cosmovisión concreta, un xeito de entender o mundo. Por tanto, como sinalan Guba e Lincoln, ao seren os paradigmas sistemas de crezas, ten unha grande importancia determinar os aspectos que supoñen ou dan por feito, xa que deben ser aceptado a través da fe (1994, p. 108). Esta argumentación, crítica cos modelos científicos máis positivistas, pretende mostrar a existencia de sombras entre sistemas habitualmente considerados “racionalis” e “imparcialis” na investigación científica. Este cuestionamento pode explicarse a través de plantexar tres preguntas básicas a cada paradigma:

- Unha pregunta ontolóxica sobre cal é a forma e natureza da realidade e que pode coñecerse dela.
- Unha pregunta epistemolóxica referida á relación que existe entre o investigador e a realidade coñecida. Débese considerar que esta pregunta está constreñida pola anterior.
- Unha pregunta metodolóxica que cuestiona como o investigador chega a aquilo que cre pode ser sabido sobre a realidade. (Guba & Lincoln, 1994, pp. 108-109)

En síntese, trátase de confrontar os diferentes modelos de investigación científica coa cosmovisión concreta que representan, facendo visibles os valores e crezas que subxacen a cada modelo de coñecemento. No ámbito das investigacións sociais, as asuncións propias do paradigma cuantitativo tiñan relegado a importancia tanto das representacións que os participantes ofrecían da vida social, así como a autocrítica sobre as metodoloxías cuantitativas (Denzin & Lincoln, 2000).

Debido á procura do ideal de universalidade e xeneralización dos resultados, na investigación cuantitativa procurou eliminarse calquera atisbo de subxectividade, obviando tanto as crezas e ideas do investigador como a dos actores do escenario investigado. Aliás, limitando a participación activa das persoas ou xulgando como falsas as explicacións persoais sobre as propias vivencias, os modelos empíricos eliminaron a neutralidade que supoñían protexer, negando tácitamente a liberdade e igualdade dos seres racionalis que forman parte da investigación (Christians, 2005).

Foi no intento por superar esta limitación conceptual que a investigación cualitativa se ten reivindicado como un campo de investigación en sí mesmo, cruzando diferentes disciplinas, campos de coñecemento e obxectos de investigación. Presentándose como

unha concepción da investigación máis aberta e plural tratou de ampliar as marxes do que se consideraba como coñecemento no paradigma cuantitativo. Na investigación cualitativa incluíronse diferentes tradicións asociadas ao positivismo, fundacionalismo, postfundacionalismo, postpositivismo, postestructuralismo, así como métodos conectados aos estudos culturais e interpretativos (Denzin & Lincoln, 2005).

As diferenzas desta alternativa científica non só afectan aos procedementos e ao sistema de crenzas que guían a produción de coñecemento. Tamén modifican outro elemento fundamental: a posición que o investigador ocupaba en relación á creación de sentido do obxecto estudado. Moitos autores van identificar ao investigador cualitativo como un *bricoleur*, é dicir, como unha persoa que utiliza un rango diverso de instrumentos que ten á man para realizar a súa labor en cada momento (Denzin & Lincoln, 2005, p. 4). Esta concepción implica que o método non vai ser algo asumido *a priori*, senón que debe adaptarse dinamicamente á realidade interpretada caracterizándose, desta maneira, por ser unha construción emerxente. Parte deste cambio na posición ocupada polo investigador respecto á investigación cuantitativa clásica, ven dado polo privilexio da comunicación do investigador co campo de estudo e os seus membros. Esta relación vaise considerar como unha parte explícita da produción do coñecemento, permitindo incorporar as subxectividades de todos eles no proceso de investigación (Flick, 2002, p. 20).

Baseado no anterior, para realización deste estudo foi escollida a metodoloxía cualitativa. Neste sentido, considerouse importante tratar de reflexar na investigación as características e natureza dos fenómenos a estudar, como a existencia dunha convivencia dentro dun grupo-aula arredor de materias curriculares de música, así como o reflexar as diferentes perspectivas e circunstancias dos actores involucrados no proceso educativo. Deste xeito, debemos ter en conta que habitualmente as persoas, especialmente os xóvenes, teñen dificultades ao separar os seus xuízos e preferencias musicais persoais doutras esferas persoais, ao ser a música unha parte importante da cultura de moitos grupos sociais e persoas (DeNora, 2000), así como un pilar fundamental na formación da identidade de moitos adolescentes (North & Hargreaves, 1999).

Ten un grande interese para a esta investigación describir as impresións e construcións dos participantes arredor da música e da súa educación e expectativas, incluíndo os seus xuízos e cosmovisións. Todo isto tomando en consideración as formas de expresión e linguaxe común ao alumnado, que constitúen a base sobre a que conceptualizar as realidades que viven. Neste sentido, cabe destacar que se tentou realizar unha investigación que introducise o xeito de dar sentido á realidade dos estudantes e da profesora dentro das materias de modalidade de música. Este obxectivo requiriu fixarse nos mecanismos, contextos e materiais usados na vida diaria da aula, máis que en transferir asuncións desde marcos sociais máis amplos (Willis, 2000, p. 106). Para isto, precisouse adoptar o rol investigativo de *bricoleur*, para seleccionar unha vez dentro do campo as técnicas e ferramentas de recollida de datos máis acaídas para a realidade estudada.

Este tipo de coñecemento detallado e xurdido das propias ideas e vivencias dos actores, ten unha especial importancia ao tratarse do nivel educativo de Bacharelato, cun carácter postobrigatorio, no que alumnado se enfrenta á elección de itinerarios que lles afectan no medio e longo prazo, polo que non só están involucrados aspectos puramente académicos, senón que tamén inclúen as expectativas futuras académicas e profesionais.

Por isto, a investigación cualitativa mostrouse como adecuada para esta pesquisa, debido a ser un modelo de natureza inductiva que procura comprender ás persoas dentro do seu marco de referencia persoal (S. J. Taylor & Bogdan, 1987). Trátase de comprender o fenómeno ou acontecemento en estudo desde dentro, entendendo isto como a toma en consideración das opinións das persoas involucradas (Flick, 2002, p. 41). Ademais, permítelle ao investigador, a través dun prolongado contacto co campo de estudo, trata de acadar unha visión holística do contexto investigado (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Foi moi importante para a pesquisa poder coñecer en primeira persoa a realidade a estudar, permitindo o contacto co ambiente escolar, tanto coa profesora como co alumnado, e tamén observar o xeito en que o currículo condicionaba e era adaptado á realidade da aula no día a día. Desta maneira, procurábase comprender as opinións e accións de todos os participantes na investigación dentro do contexto da súa convivencia diaria.

3.2 A Etnografía

A presente investigación presentaba entre os seus obxectivos principais realizar un achegamento comprensivo á realidade da ensinanza da música dentro da vía do Bach AEMD, concretamente en relación ás materias de modalidade de *Análise I e Linguaxe e Práctica Musical*. Pretendíase analizar a interacción a nivel de aula entre o currículo, a profesora e os estudantes no seu día a día. Un dos puntos fundamentais da pesquisa consistía en outorgar voz aos propios estudantes e á profesora, para poder coñecer as súas opinións, bagaxe, inquedanzas e as súas preferencias musicais; tamén as perspectivas futuras dos estudantes, académicas e profesionais, observando como estas materias e a vía de Bacharelato á que pertencen respondían ás súas expectativas formativas. Nesta análise ocupaba un lugar central determinar cal era a selección de músicas que estruturaban as aprendizaxes, debido ás importantes implicacións que supuña a nivel sociolóxico, pedagóxico e académico. Neste sentido, o acceso ao campo e o contacto cos nativos era crucial para lograr identificar adecuadamente como estes procesos eran construídos polos participantes, alén do *sentido común* do investigador. Só a través do coñecemento directo se podía conseguir unha visión máis precisa do que a música significaba para o grupo humano estudado. Procurouse coñecer e reconstruír as concepcións e criterios que existían sobre ela, tanto individuais como colectivos, e as diferentes formas en que as persoas a utilizaban. En síntese, tratábase de descubrir e describir “pautas culturais e de comportamento tal como son percibidas polo grupo investigado, utilizando estratexias para obter e analizar datos de tipo subxectivo” (Erickson, 1977; cit. en Goetz & LeCompte, 1988, p. 31). Ademais, á hora de analizar calquera proceso educativo resulta importante observar a *aprendizaxe significativa* como algo relevante para o alumno, o que implica, á súa vez, considerar os coñecementos e ideas a partir dos que o alumnado afronta a aprendizaxe, o que Elliott denomina “*reconstruír o coñecemento vulgar*” (J. Elliott, 2010, p. 15). Só examinando os sistemas culturais que rexen a vida dos estudantes en relación á música, a través das súas ideas e prácticas, podemos coñecer que aprendizaxe será significativa para o alumnado mostrando como poderemos planificar e realizar as mesmas.

Para dar cabida ao anterior dentro do marco da investigación cualitativa, a opción metodolóxica máis adecuada é a etnografía, pois como explican Spradley e McCurdy consiste “nunha descrición ou reconstrución analítica de escenarios e grupos culturais intactos” (Spradley & McCurdy, 1972 cit. en Goetz & LeCompte, 1988, p. 28) que se

leva o cabo dentro dos seus escenarios cotiáns, neste caso, dentro dunha aula de Bacharelato. Este método investigativo adoita basearse no que Honorio Velasco e Ángel Díaz de Rada dan en chamar “relación de reciprocidade cos nativos”, en canto a que o etnógrafo debe ser consciente da importancia de que os seus informantes se sintan escoitados na interacción con el (1997, p. 170). Unha definición máis ampla é aportada pola recoñecida etnógrafa Margaret D. LeCompte:

“a etnografía é un achegamento sistemático para aprender sobre a vida social e cultural das comunidades, institucións, e outras estruturas similares sendo:

- *Científica.*
- *Investigativa.*
- *Empregando ao investigador como a ferramenta fundamental da recollida de datos.*
- *Usando métodos de investigación rigurosos e técnicas de recollida de datos para evitar parcialidades e asegurar a exactitude dos datos.*
- *Enfatizando e construíndo desde a perspectiva da xente dentro da configuración da investigación.*
- *Usando tanto achegamentos inductivos como deductivos, para construír teorías locais máis efectivas social e culturalmente para examinar e adaptalas para seren usadas noutro lugar tamén localmente” (LeCompte & Schensul, 2010, p. 1).*

A etnografía destaca, en relación aos obxectivos da pesquisa, por investigar as manifestacións culturais en comunidades, tomando como referencia a descrición e interpretación do que cada colectividade nos transmite. Así, trata de comprender todos os elementos dunha cultura no seu contexto, achegándose á busca dun entendemento holístico da mesma (de Rada, 2003). Por tanto, mediante o estudo etnográfico procuramos acceder á maneira na que os nativos lle outorgan sentido ás accións e acontecementos da súa vida diaria. Isto é o que Schutz deu en chamar o “coñecemento do sentido común das estruturas sociais”(Garfinkel, 2006, p. 91).

Ademais, a utilidade do achegamento etnográfico ás realidades estudadas ten outra cualidade na súa capacidade para comprender as relacións que se dan dentro do contexto estudado, axudando a conferirlle ao estudo unha perspectiva adecuada. Este tipo de vantaxe ten sido defendida por autores non directamente adscritos a un paradigma metodolóxico concreto. Por exemplo, Bourdieu (1984) sostén que as metodoloxías cuantitativas derivadas da estadística non son suficientes en sí mesmas para determinar a relación entre as distintas variables dun estudo social e lograr determinar a súa relevancia e os seus efectos. Segundo este autor, moitas veces as operacións estadísticas tenden a reforzar o *sentido común* do mundo social que produce a propia investigación, ocultando as relacións que realmente estruturan a sociedade. Por isto, propugna un desenvolvemento cualitativo na investigación, cando menos no achegamento á realidade estudada, que permita contextualizar e definir adecuadamente as variables aínda na realización de investigacións cuantitativas (Bourdieu, 1984, p. 22). Desta maneira, a propia elección da etnografía como método de investigación, presentaba a cualidade de axudar a conferir á pesquisa dunha visión culturalmente menos situada dentro do *sentido común*.

3.2.1 A subxectividade no proceso investigativo

Unha dos puntos importantes que se derivan da práctica investigativa da etnografía encontramos o recoñecemento explícito da subxectividade en todas as actividades humanas, así como da interacción de diferentes intereses na investigación científica. Todo isto, dá lugar a que o coñecemento producido sempre esté histórica e socialmente situado (Haraway, 1988). Esta perspectiva conduciunos a realizar o estudo dun xeito máis aberto e plural, permitindo unha maior reflexividade nos puntos de vista a ter en conta en relación ao obxecto de estudo. Neste sentido, procúrase situar o estudo dentro dun contexto histórico concreto, froito dunha serie de forzas e dinámicas que xeran un escenario que é o obxecto de estudo da propia etnografía.

Debemos considerar que a presente pesquisa analiza os estudos musicais da opción do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais, que o alumnado cursa tras superar a escolaridade obrigatoria e, por tanto, con estudantes que elixen xa os estudos que máis lles interesa, moi próximos á maioría de idade, e cunha madurez xa considerábel. Derivado disto, concédeselle importancia á toma en consideración das perspectivas do alumnado participante, xa que, ao enfrontarse a un itinerario específico elixido por eles mesmos, lograría dotar á investigación dun coñecemento máis profundo sobre as razóns e as circunstancias nas que se produce a propia elección. Trátanse así de reflexar as súas inquiredanzas, construcións, prácticas e opinións, para poder integralas na interpretación e análise do proceso educativo do que eran protagonistas, para unido á perspectiva da profesora e do currículo, acadar unha *descripción densa* (Geertz, 1973).

Ante os constantes debates sobre a veracidade dos testemuños na investigación cualitativa cabe sinalar que, segundo Norman K. Denzin (1997), os textos de investigación cualitativa son unha forma específica de representación cultural, un xénero en sí mesmo. Deste modo, o investigador cualitativo reproduce experiencias que conlevan significados culturais e formas de comprender que operan no mundo real. A etnografía permite converter textos e historias en documentos analizábeis dos que se poden deducir certas verdades científicas. Como recoñece Denzin, cada texto é unha multiplicidade doutros textos que existen dentro dunha rede de relacións intertextuais (1997, p. 232-234). Conlevan unha lóxica narrativa en relación á autoridade discursiva, ao poder e ao coñecemento. Neste sentido, na investigación cualitativa cobra importancia o cuestionamento dos sistemas de poder, os discursos e ideoloxías dominantes. En síntese, as loitas entre os grupos que ostentan o control das institucións e aqueles que non están ou non se sinten representados por elas (Foley & Valenzuela, 2005).

A subxectividade dos informes etnográficos ten levado, na discusión epistemolóxica, a cuestionar as asuncións dos traballos máis clásicos, presupoñendo unha relación natural entre as narrativas e a verdade ou a realidade. Critícase a consideración da etnografía como un espello da realidade, e téndense a recoñecer os textos científicos como un tipo de escritos que “constrúe explicacións que son plausibles e persuasivas” (Atkinson, 1990, p.44). A presente investigación procurou crear un texto reflexivo, co obxectivo de permitir ao lector re-experimentar os eventos en cuestión, permitiéndolle ver a verdade da narrativa que os contén, mais sabendo que a etnografía perfecta non pode ser escrita (Denzin, Norman K., 1997, p.267 e 287). Debemos recoñecer tamén que o etnógrafo, en calquera caso, realiza unha labor que non está exenta de representar intereses e posicións particulares nunha sociedade onde existen diferentes xerarquías e, por tanto, os puntos de vista dos que parte son “ideolóxicos” no sentido de que son parciais (Foley & Valenzuela, 2005, p. 218).

En relación ao anterior, poderíamos considerar a pesquisa realizada como unha etnografía crítica, onde a interpretación asumiu un dobre rol: non só intenta explicar e comunicar o que é observado, senón que a propia percepción do investigador é xa un acto reflexividade. Por isto, a etnografía debe asumirse aquí como un tipo de forma cultural crítica onde cobra importancia tender pontes entre o lector, o texto, o contexto histórico e as condicións sociais particulares dos actores (Kinchelow & McLaren, 2005, p. 311).

Nesta pesquisa, aínda tentando acadar unha explicación ampla da realidade estudada, debemos entender que acadar unha perspectiva holística desde unha aula pode ser pretencioso (Grenfell et al., 2012). Aliás, tampouco debemos esquecer que unha aula insértase dentro dunha institución escolar que está inmersa en estruturas e grupos sociais máis amplos. Polo tanto, enfrontámonos tamén ao risco de isolar a aula e á xente que a forma dos contextos sociais e culturais máis amplos aos que pertencen, o que podería dar lugar a certas distorsións nas descrições do que fai o grupo e como interpreta a realidade. Por isto, Grenfell considera que a etnografía de aula serve para situala nun primeiro plano mentres sitúa nun segundo plano os contextos máis amplos.

A respeito do anterior, na presente investigación cabe destacar un equilibrio maior: a inclusión do deseño curricular das materias e do Bach AEMD supón incorporar un texto externo que determina *a priori* a propia realidade da aula. Ademais no caso estudado, aparece unha particular ponte no eido do debate entre o contexto particular e global. O estudo realizouse nun contexto donde o grupo-aula se achaba no medio de constantes alusións e referencias a reivindicacións que, nese momento, se levaban a cabo en relación á aprobación do Decreto pola Calidade do Ensino (LOMCE). Esta situación coxuntural creou unha dinámica que situaba nun primeiro plano este tipo de factores externos á propia aula, incorporándose ao día a día da aula tanto por parte dos estudantes como da profesora.

Por todo isto, o estudo procura situarse nun camiño intermedio que interroge e explique a realidade do grupo-aula, mais incorporando análises e interpretacións de contextos máis amplos, tal e como se percibiron no campo de estudo, e que gozaron ademais de importancia dentro das propias vivencias do día a día da aula. En consecuencia, para afrontar a análise destes factores externos á aula era preciso informar teoricamente á investigación xenerativa (Cusick, 1973; Smith e Keith, 1971, cit en Goetz & LeCompte, 1988, p. 31), para lograr describir, analizar as múltiples visións da realidade, tendo en conta que a experiencia cotián é traducida en coñecemento por aqueles a quen se está a estudar, mais que se achan ao mesmo tempo imbuídos nunha determinada posición social aberta a diferentes desafíos e loitas.

3.2.2 Desenvolvemento do traballo de campo

3.2.2.1 Temporalización

O presente traballo de investigación tivo un periodo de xestación e realización longo, onde se mesturaron diversas circunstancias que foron modelando e tamén condicionando tanto o deseño como a realización da pesquisa. Por isto, é importante comezar describindo aqueles factores, intrínsecos e extrínsecos, que influiron este proceso, afectando substancialmente ao xeito en que finalmente se levou a cabo.

O tema sobre o que versa o estudo comezou a tomar forma no ano 2011 (curso académico 2010/2011) ante a necesidade de realizar un traballo de investigación, baixo a forma do Traballo Final do Mestrado de Innovación, Orientación e Avaliación Educativa, que o investigador cursaba na UDC. O deseño daquel traballo partía dunha hipótese, predefinida polo investigador tempo atrás e baseada na súa bagaxe académica, artística e docente: a de cuestionar que o deseño pedagóxico da ensinanza musical debera conceder importancia ás preferencias musicais do alumnado como base das aprendizaxes a realizar.

Isto deu lugar, baixo a forma dun estudo exploratorio, a investigar que estilos musicais eran utilizados nas aulas da materia de música na Educación Secundaria Obrigatoria, e a súa relación coas preferencias musicais do alumnado. A elección deste nivel educativo viña dado pola bagaxe previa do investigador, interesado en adicarse profesionalmente á docencia neste nivel.

A experiencia daquel estudo exploratorio resultou fundamental para a presente pesquisa, tanto ao permitir un coñecemento previo máis completo e específico desde o punto de vista teórico e metodolóxico do contexto a estudar, como para ter a oportunidade de experimentar os instrumentos de recollida e análise de datos a empregar, comprobando a súa validez e utilidade en relación aos obxectivos e ao propio escenario da investigación. Como consecuencia, este estudo preliminar reforzou a idea de continuar a investigación dentro do que se considera unha “comunidade pequena”, entendida como aquela onde se “dan relacións cara a cara, e en principio todo o mundo coñece a todo o mundo” (Comas d’Argemir, Roca i Girona, & Pujadas, 2010, p. 80), para permitir un coñecemento máis detallado do papel que a música xogaba non só nas materias do Bacharelato, senón tamén na vida dos estudantes e da profesora. Achegarse a unha comunidade pequena tamén serviu para conseguir un maior *rapport* coa profesora, o que deu lugar a contar coa súa colaboración e axuda, acadando un diálogo rico e fluído en relación aos aspectos investigados, no que a súas ideas, coñecementos e perspectivas informaban continuamente a propia pesquisa, permitindo ao investigador acadar unha visión máis profunda do contexto da educación musical na Educación Secundaria.

Debido ás circunstancias pessoais do investigador, ao longo do periodo de investigación xurdiu a necesidade de simultanear este estudo coa súas actividades profesionais, principalmente a de ser profesor da materia de música en educación secundaria nun centro distinto ao da pesquisa. Esta simultaneidade, se ben aparelhou certas construcións que fixeron extenderse notabelmente a investigación no tempo, permitiu obter un coñecemento máis amplo e profundo sobre a materia obxecto de estudo, enriquecendo a pesquisa a través da incorporación de novas perspectivas, experiencias e coñecementos neste eido.

Esta retroalimentación da vida profesional e investigadora permitiu reconsiderar continuamente as perspectivas adoptadas ao ter a oportunidade de estar en contacto con diferentes grupos de alumnos, de diferentes idades, e tamén de interactuar no marco curricular que establece as liñas básicas dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Táboa 1: Cronograma do proceso de investigación

Ano	Estudio exploratorio	Estancia no campo	Revisión bibliográfica	Análise dos datos	Validación dos datos
2011	✓		✓		
2012	✓	✓	✓	✓	✓
2013		✓	✓	✓	✓
2014			✓	✓	
2015			✓	✓	
2016			✓	✓	
2017			✓	✓	✓
2018			✓	✓	✓

3.2.3 Criterios de selección

3.2.3.1 Selección do escenario

A elección do centro educativo debeuse, no momento do estudo exploratorio, a un *criterio de conveniencia*, caracterizado por ser unha “selección daqueles casos que son de máis fácil acceso en determinadas condicións” (Patton, 1990, p. 180). Isto débíase a que era o centro educativo onde o investigador estudara. Porén, a pesar desta familiaridade, o investigador non coñecía persoalmente ás profesoras de música, polo que como primeiro paso acudiu ao centro educativo a coñecelas e preguntarlles pola súa disposición a participar no estudo de investigación. Unha das profesoras mostrouse reacia a que se realizase o estudo nas súas aulas, xustificandoo en relación aos problemas de comportamento que lle causarían ao ter un alumnado “difícil”. Aliás, a outra profesora, Hilda, sí mostrou interese en colaborar, permitindo a entrada do investigador nas súas aulas, así como a brindar a súa axuda. Iso sí, ofreceu realizalo non nas aulas da ESO, senón nas da materia de *Análise I* do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza.

Como observamos, houbo un cambio na elección do escenario desde as aulas da ESO cara as do Bacharelato, o que Patton denomina unha “*mostraxe oportunista*” (“*opportunistic sampling*”): moitas veces a recollida de información supón aproveitar oportunidades que xurden e son inesperadas xa que non se observan antes de comezar o traballo de campo (Patton, 1990, p. 178). Por tanto, o encontro e negociación de entrada ao centro educativo, partindo dunha decisión de conveniencia, rematou por converterse nunha nova oportunidade que modificou non só a realización do estudo exploratorio, senón que abriu ao investigador a porta a estudar a educación musical no ámbito do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais, converténdose así no eixo fundamental da actual pesquisa.

Como se observa, o ofrecemento da profesora foi o que despertou o interese do investigador nesta vía de Bacharelato de recente creación que, no momento de realización do estudo exploratorio, era o segundo curso que se impartía. Esta viraxe inesperada tiña outro aliciente, ao ser este centro educativo o único da cidade da Coruña e da súa contorna que impartía o Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza (en

adiante Bach AEMD), unha opción que atraía alumnos de distintas procedencias, tanto da propia cidade como de fóra.

Os espazos utilizados durante a investigación limitáronse ás instalacións do Centro educativo, levándose a cabo principalmente na aula de música, onde se impartían maioritariamente as materias estudadas, e tamén nunha sala de ordenadores na que se realizaban traballos de carácter grupal. No que respecta ás entrevistas, algunhas tiveron lugar na Biblioteca e outras no Departamento de Música, xa que éste último era máis silencioso e permitía unha maior calidade de gravación das conversas.

Aínda tendo en conta o anterior, o investigador afrontou este estudo tendo certa familiaridade cara o centro educativo, así como coa situación das persoas que estudaban no Conservatorio de Música, cunha carga lectiva e de traballo importante en relación aos seus compañeiros de Bacharelato, situación similar á vivida polo investigador nos seus anos de estudante. Aliás, para evitar os sesgos que puidese causar esta proximidade, procurouse levar cabo un proceso de extrañamento tal e como o definía Malinowski (2001), afrontando a pesquisa coa actitude de intentar comprender unha realidade da que non se forma parte. Neste sentido, o extrañamento é un proceso de manter distancias dun xeito contradictorio:

“Ao non participar como nativo nas prácticas sociais das poboacións que estuda, nas imposicións cognitivas dunha realidade social, o antropólogo experimenta, existencialmente o extrañamento como unha unidade contradictoria: ao ser, ao mesmo tempo, aproximación e distanciamento”. (Ribeiro, 1988, p. 195)

3.2.3.2 Selección dos informantes

A selección dos informantes partiu da condición previa de ser unha poboación pequena: a profesora das materias de música e os catorce estudantes que formaban o grupo-aula de primeiro curso do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais.

O criterio de selección máis de importante foi o de voluntariedade. Isto debíase a dous motivos principais; o primeiro era que se trataba de persoas, que se ben se encontraban xa na escolaridade postobrigatoria, eran aínda menores de idade. Explicouse en que consistía o estudo e a súa finalidade como medida previa a solicitar o consentimento de participación dos informantes e de comezar a observación e a recollida de datos. Mantívose o compromiso ético, acordado coa profesora antes da entrada no campo, de que os estudantes tivesen a opción de participar ou non das entrevistas en cada momento. Así, podían decidir en que momento participar na pesquisa, evitando estipular un compromiso de participación continua nas entrevistas. Isto deu lugar non só á variación na configuración dos grupos de discusión, senón tamén a que, debido principalmente ás faltas de asistencia, non todos os estudantes participaron en cada unha das tipoloxías de entrevistas realizadas. En todo caso, evitouse que o alumnado tivese que xustificar as súa decisión de participación diante da profesora ou do investigador, procurando garantir a súa colaboración libre e desinteresada. Ademais, tratouse de que a participación, en cada momento da investigación, respeitase as necesidades académicas que os estudantes tivesen en cada momento. Deste xeito, respecto á realización das entrevistas, cada estudante decidía cando interrompirla a actividade de aula durante o lapso da entrevista. Isto ten aínda máis importancia ao existir unha grande heteroxeneidade no nivel académico dos participantes respecto ás materias estudadas, o que tentou solventarse procurando buscar os momentos que, de acordo coa profesora, eran menos disruptivos e non entorpecían o transcurso das

materias. En síntese, a situación académica dos estudantes respecto á preparación de exames, realización de tarefas e outras actividades foi un dos criterios fundamentais á hora de determinar o ritmo e os momentos de recollida de información no campo.

O grao de participación dos estudantes na pesquisa, unha vez dado o seu consentimento, estivo condicionado de maneira importante pola súa asistencia regular ás aulas de música. Algúns alumnos, especialmente os que asistían ao Conservatorio, presentaban maior absentismo, ocasionando unha participación menos sistemática durante algúns momentos da pesquisa.

Os estudantes do grupo-aula, ante a posibilidade de participación no estudo, decidíronse a colaborar cunha disposición moi positiva, o que quedou reflexado especialmente nas entrevistas grupais. Aínda afrontando con certas reservas a primeira rolda de entrevistas debido á novidade que supuñan este tipo de diálogos e por seren gravadas en vídeo, a cada paso fóronse mostrando máis cómodos e confiados, o que se observa nas entrevistas do tipo EGII e EGIII tanto na naturalidade das conversas, como tamén pola existencia de máis respostas e colaborativas entre os participantes, nas que incluso se debate espontaneamente sobre as cuestións propostas polo entrevistador.

O ambiente distendido que se acadou durante as entrevistas cos estudantes fíxose patente en certas conversas informais co investigador durante a estadía no campo, donde os estudantes expresaban a súa vontade de participar neste tipo de actividade, e tamén durante o transcurso das mesmas. Expoñemos a continuación algúns fragmentos de entrevistas que reflexan este tipo de situacións:

Inv: [...] Bueno, pois nada máis, era isto... hasta aquí a entrevista...

Iris: Que pena! Si... (risas)

Samara: Improvisa alguna [pregunta] (risas) (EGIA, 242-244)

Inv: Bueno, pois moi ben... esta era a entrevista, fantástico!... Creo que non hai máis entrevistas este ano así que... moitas gracias...

Iria: Xa che pasaremos a factura (risas)

Inv: A factura claro...! (risas) (EGIIIB, 265-267)

Inv: Ou sexa, que escoitabas máis ben música dos 40 Principales... E que grupos te acordas que che gustaran?

Iria: Non lembro, síntoo moito... (risas de todos)

Inv: Están enterrados, sepultados... (risas de todos)

Iria: É o que dicía... O meu pasado escuro...

Inv: Bueno, pois respectamos o teu pasado e... (risas de todos) (EGIIC, 99-103)

O aspecto máis relevante á hora de diferenciar aos estudantes participantes polo seu perfil académico e as súas opinións, resultou ser se estaban a simultanear estudos actualmente no Conservatorio de Música. Esta diferenza mostrouse determinante en relación á configuración da súa visión da materia, da música, e incluso os seus hábitos académicos. Tamén, entre aqueles que non estudaban no Conservatorio, encontrouse

outro grupo caracterizado por ter tomado a decisión de estudar o BACH AEMD coa expectativa de realizar estudos de Arte Dramática no futuro. Esta prioridade dos estudantes supuxo unha novidade importante a respecto do estudo exploratorio, polo que se tentou incorporalo á pesquisa xa desde o proceso de recollida e análise de datos, de xeito que as súas opinións, traxectorias e perspectivas de futuro tivesen cabida na representación da realidade do grupo-aula así como na interpretación analítica, por máis que o foco principal do estudo fora a música.

Ademais do consentimento informado dos participantes, garántese en todo o momento o seu anonimato, utilizando pseudónimos desde o inicio da estadia no campo, durante a recollida de datos, e tamén na transcripción e análise dos testemuños. A asignación de pseudónimos procurou evitar calquera tipo de asociación co nome real da persoa designada. Outra garantía de anonimato dos informates foi que a transcripción das gravacións das entrevistas e a análise dos testemuños fose levado a cabo persoalmente polo propio investigador, sen ningún tipo de colaboración doutras persoas.

Táboa 2: Estudiantes participantes na investigación

Estudiante (Pseudónimo)
Iris
Magda
Yanira
Iria
Marta
Leire
Lis
Samara
Anahí
Jon
Iván
Paulo
Omar
Uxío

3.2.3.3 Selección das fontes de información

Para ampliar a información obtida durante a estadia no campo escolléronse diversas fontes de información alén dos propios informantes, empregando distintas técnicas de recollida de datos. Tivéronse en conta as constricións do propio contexto e os acordos adoptados coa profesora neste eido, procurando que a investigación en curso fose sempre respectuosa e beneficiosa para todas as partes implicadas.

Entre as fontes de información eleixidas, deterémonos en primeiro lugar naquelas que son importantes para reflexar as interaccións que se dan a nivel de aula. Así, temos a utilización tanto bibliografía utilizada polos estudantes nas materias e tamén os

materiais elaborados pola profesora (Apéndice 3). Tamén se contou co blog utilizado pola profesora na materia de *Análise I* (Apéndice 3). Alén disto, tamén se emprega a lexislación curricular como fonte documental básica que permite determinar o marco xeral que rexen, a nivel legal e pedagóxico, os procesos de ensinanza e aprendizaxe que aquí se estudan. A utilización das diferentes fontes de información está debidamente documentada e xustificada en cada momento da análise, procurando garantir a credibilidade da investigación, e asegurando ao lector o acceso ás fontes e aos datos brutos.

Por último, cabe sinalar que as eleccións realizadas neste eido viñan avaladas pola súa utilización previa no campo de estudo durante a realización do estudo exploratorio que, cunhas características similares, servira para determinar as fontes máis adecuadas para obter a información no escenario estudado. Este coñecemento *a priori* das fontes de información dispoñibles dotou dunha maior precisión e confiabilidade á tarefa de recollida e rexistro da información.

3.2.4 A recollida de datos

3.2.4.1 *Entrada no campo*

No referente á presente investigación, a estancia no campo realizouse durante o curso académico 2012-2013. Tal e como se acordou respectando o criterio da profesora, a entrada produciuse co curso xa iniciado, para tentar que a pesquisa non interferise coa toma de contacto inicial entre os estudantes e a profesora nin coa configuración do grupo. Debiamos considerar respecto a esta medida que a maioría dos estudantes chegaban a este centro educativo especificamente para cursar o Bach AEMD, polo que o seu proceso de adaptación era máis complexo.

O investigador foi presentado pola profesora como “outro profesor de música en educación secundaria” que asistía ás aulas para realizar un traballo de investigación sobre como mellorar a forma de impartir as materias de música neste nivel e coñecer a opinión e a bagaxe dos estudantes. Tentouse manter un rol equidistante dentro do campo, como un “aprendiz” que coa súa curiosidade puidese ir entendendo os procesos de aprendizaxe e a relación entre os participantes das aulas de música do BACH AEMD.

A intención da estadía no campo era realizar unha observación sistemática das aulas das materias de modalidade relacionadas coa música do primeiro curso do Bach AEMD, *Análise I* e *LPM*. As observacións atinguían a un único grupo-aula, de xeito similar a como se realizara durante o estudo exploratorio. Desta maneira, tiñamos a oportunidade de coñecer en profundidade como o alumnado se desenvolvía nas materias de música máis importantes, as de modalidade e, por outra banda, ao realizarse no primeiro curso de Bacharelato, dotábase á estadía de maior flexibilidade permitindo ter máis tempo para realizar entrevistas ao alumnado, ao non estar os contidos tan constrinxidos polo ritmo e a presión característica das materias do segundo curso de Bacharelato, coa influencia da Selectividade. Por isto, descartouse a posibilidade de estender a pesquisa a materias de modalidade do segundo curso do Bach AEMD, o que suporía contar con menos oportunidades para a realización do traballo de campo e limitar o necesario *rapport* dos informantes. Estas decisións foron avaladas pola profesora, quen tamén consideraba máis adecuado que a investigación se realizase no primeiro curso.

Entre as características específicas que se encontraron á entrada no campo, algunhas tiveron especial importancia na configuración dos vínculos, interaccións e dinámicas que caracterizan o comezo da recollida de datos. En primeiro lugar, termos un grupo-aula en formación donde a maioría dos membros son novos neste centro educativo. Deste xeito, os estudantes participantes non só comezan un novo proceso formativo, o Bacharelato, senón tamén un proceso de adaptación a un novo círculo social, xa que neste novo centro educativo non coñecen aos profesores nin aos seus compañeiros.

En segundo lugar, as materias de modalidade obxecto da pesquisa son relativamente novas no currículo do Bacharelato e, polo tanto, carecen dunha tradición. A isto cabe engadir que a modalidade do Bach AEMD impártese en moi poucos centros educativos sendo este, de feito, o único que o ofertaba na cidade da Coruña.

Á hora de adaptar a estadía no campo aos requerimentos que a propia actividade académica ten neste nivel educativo, tratouse de adoptar un perfil baixo na entrada e permanencia no campo, procurando encontrar os momentos que resultaran menos intrusivos dentro das dinámicas normais de aula. Neste sentido, a profesora, como porteira do campo, brindounos a oportunidade de asistir a observar a maioría das sesións, mais tamén se acordou que tivese o dereito a solicitar que o investigador non acudise a sesións puntuais, cando academicamente fose o mellor para os estudantes. No marco desta comunicación e acordos coa profesora determinouse que a entrada no campo se debería producir cara finais do primeiro trimestre, unha vez as dinámicas de aula fosen asimiladas polo alumnado.

En canto á reacción producida pola presenza do investigador na aula, existiu unha certa timidez inicial cara el, así como tamén a extrañeza que supuña para os estudantes que unha persoa allea ao grupo acudise com espectador nas sesións de aula. Ademais, debe terse en consideración que a observación tivo lugar nunhas materias nas que os estudantes realizan certas actividades, como a práctica musical ou a lectura rítmica, que os expoñen máis directamente ante o investigador.

Por último, é destacábel o particular contexto social e político no que se produciu a estadía do investigador no campo, no marco do debate e trámite parlamentario dun novo proxecto de Lei Educativa, a LOMCE, que propugnaba, entre outros aspectos, realizar modificacións sustanciais no peso e importancia concedida ás ensinanzas artísticas tanto na educación primaria como na secundaria, ameazando incluso a propia existencia do Bach AEMD como unha vía de Bacharelato diferenciada. Esta situación, obrigou a modificar a investigación durante o seu transcurso de maneira que se favorecese a adaptación ao medio no que se realizaba.

Á hora de obter información relevante para a investigación, tentouse en todo momento utilizar técnicas de recollida de datos diferentes. O obxectivo disto era, ante todo, lograr unha maior credibilidade (Goetz & LeCompte, 1988) a través da triangulación de técnicas de recollida de datos (Hammersley & Atkinson, 2009) e mediante o rexistro das realidades observadas con datos recollidos de diferentes maneiras no campo. A continuación describiremos as técnicas seguidas, a observación participante, as entrevistas grupais realizadas aos alumnos, entrevistas á profesora, a recollida de documentos e bibliografía utilizada na aula, e tamén o rexistro das entradas do blog utilizado na materia de *Análise I*.

3.2.4.2 Observación participante

A observación participante foi a técnica central e a base da recollida de datos durante a pesquisa. Esta modalidade de observación resultou do primeiro acordo coa profesora para a realización do estudo exploratorio, onde se negociaron os roles do investigador para a entrada no campo. Buscábase con esta técnica recabar datos para investigación sen interromper o transcurso normal das sesións. Deste modo quíxose establecer unha relación de confianza na que “a carga que supuña o investigador para a comunidade fose menor ao seu valor para a comunidade” (Angrosino, 2012, p. 57). Trátase, por tanto, dun método menos “reactivo ou intrusivo” que as estratexias interactivas (Goetz & LeCompte, 1988, p. 152).

A observación, coñecida e aprobada polos participantes, caracterizouse por intentar reducir ao mínimo a interacción durante o transcurso das aulas, nas que o investigador adoitaba ser un mero espectador, tomando notas en silencio sobre o transcurso das sesións. Este rol investigativo é denominado por Angrosino como *observador-como-participante* (Angrosino, 2012, p. 81). No tocante á implicación do investigador cos participantes, pode considerarse que neste estudo existiu unha *pertenencia periférica*, no sentido de que o etnógrafo observa ás persoas e interactúa con elas, mais non participa das actividades que constitúen a esencia da pertenza ao grupo (Angrosino, 2012, p. 82). En síntese, cabe aclarar que en ningún momento se tomou parte nas sesións nin como docente nin como alumno-participante.

A presenza directa do investigador no campo acada unha importancia fundamental na pesquisa permitindo ser o eixo que integra as demais técnicas de recollida de datos, constituindo a fonte principal que guía a análise e interpretación dos mesmos. Neste sentido, tal e como expresa Rosana Gúber (2001), o carácter presencial da observación determina o desenvolvemento da investigación:

“a presenza directa é unha valiosa axuda para o coñecemento social porque evita algunhas mediacións, ofrecendo a un observador crítico o real en toda a súa complexidade” (Gúber, 2001, p. 61)

É preciso sinalar que o feito de que o investigador procure non participar activamente no transcurso das aulas non significa que a súa presenza sexa inocua. Cando o investigador está presente na observación, a distinción entre participante e non participante deixa de ser absoluta, de xeito que se trata de reforzar a “non participación” reducindo ao mínimo as interaccións cos participantes, a través dun rexistro dos feitos “desapaixonado” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 153). Un dos motivos máis importantes que guiou a adopción desta maneira de examinar a realidade reside en limitar a influencia que as opinións e criterios do investigador poidan ter nas respostas dos participantes.

O acordo entre o investigador e a profesora de adoptar un perfil de observación pouco intrusivo, permitiu coñecer como se desenvolvían as sesións de aula dun xeito máis natural unha vez os estudantes se acostumaron á súa presenza. O poder ser testemuña de como se levan a cabo as aprendizaxes, alterando o menos posíbel as rutinas e os procesos educativos planeados pola profesora, constituíu un dos piores fundamentais do proceso investigativo.

Un dos resultados desta estratexia de observación e recollida de datos no campo foi o incremento gradual da confianza dos participantes no investigador. Esta cordialidade estaba baseada, ante todo, na disposición favorábel da profesora, persoa que

proporcionaba acceso ao campo de estudo. Mais a distancia e baixa intrusión deste tipo de observación foi clave ao permitir o empoderamento dos estudantes na investigación, respaldado pola transparencia dos procesos seguidos, dos que eran informados a cada paso. O lapso de estadía no campo, permitiu estreitar a confianza na labor do investigador e limitar os temores e reservas que puidesen existir ante a entrada dun extraño que puidese “xulgar” os procesos educativos do grupo-aula ou mesmo aos seus membros. Polo tanto, a información sobre a investigación dada aos participantes foi determinante para incrementar a súa empatía e reducir o impacto negativo da presenza do investigador dentro da aula no seu día a día.

Tamén existiu un absoluto compromiso e colaboración da profesora de música coa investigación en curso, permitíndoselle ao investigador asistir a ambas materias de música (*Análise I e Linguaxe e Práctica Musical*) cando así o considerase necesario por razóns investigativas ou de axenda. Ademais, o rol da profesora foi crucial en todos os estadios da investigación, facilitando ao investigador poder acadar unha visión máis ampla e informada da realidade estudada.

A adopción dun tipo de observación de *observador-como-participante*, como instrumento adecuado de recollida de datos, respondía tamén a dous factores intrínsecos ao caso estudado: en primeiro lugar, a inexistencia de vínculos previos do investigador cos estudantes e a profesora, que obrigaba a construír unha relación de confianza de xeito progresivo, mantendo sempre o respecto pola privacidade e intimidade dos participantes; en segundo lugar, que a pesquisa se realizase no nivel de Bacharelato, onde os contidos teñen unha maior complexidade e dificultade, cunha carga lectiva moitas veces insuficiente para completar as aprendizaxes esixidas curricularmente. Ademais, as materias estudadas son ponderadas para o cálculo da na nota media do expediente, o que lles confire maior importancia para o futuro académico dos estudantes.

O sentido investigativo da observación participante residía, principalmente, en tentar acceder á maneira na que os participantes lle outorgan sentido ás accións e acontecementos da súa vida diaria. Trátase, en fin, de recoller e reconstruír as concepcións e criterios individuais e colectivos que existían sobre a música e as diferentes formas en que as persoas se achegaban a ela. Este propósito só era posíbel describindo as “pautas culturais e de comportamento tal como son percibidas polo grupo investigado, utilizando estratexias para obter e analizar datos de tipo subxectivo” (Erickson, 1977; cit. Goetz & LeCompte, 1988; p. 31).

En relación ao anterior, o investigador puido achegarse ao xeito en que os contidos da materia eran presentados e como os estudantes realizaban as aprendizaxes. Tamén explorar que estilos musicais se tratan nas materias e de que maneira son presentados. Tamén resultou fundamental para observar as preferencias musicais do alumnado. Só a través da observación directa se podía conseguir unha *descripción densa* do que a música significa para o grupo humano no que se focaliza a investigación, identificando e comprendendo as diferentes culturas e sensibilidades musicais presentes na aula.

En síntese, a observación participante actúa como o xermolo dun proceso de investigación emerxente, sendo o pivote básico que permite artellar tanto as diferentes fontes de datos, a análise dos mesmos, e a revisión teórica que acompaña ao estudo empírico. Ademais, como fonte principal de coñecemento do campo, de maneira formal e informal, axuda constantemente a resituarse a orientación da investigación, adaptándoa dinamicamente ao seu contexto.

Aliás, a presenza no campo non abonda para producir unha imaxe completa da realidade, polo que esta debe ser complementada con outros instrumentos de recollida de datos. Neste sentido, temos en conta o sinalado por Tierney e Dilley (2002) a respecto de que a observación pode conducir a miradas sobre os estilos interactivos dos profesores e os estudantes, ou a patróns de comportamento na aula, mais pode tamén ser insuficiente para ver outro tipo de movementos silenciosos.

3.2.4.3 *A estadia no campo*

O proceso de observación estendeuse desde finais de novembro de 2012 até o mes de Xuño de 2013. Nel existiron periodos nos que o investigador non puido acudir ao campo (por motivos profesionais e/ou persoais), mais tamén algúns días no que existiron factores intrínsecos ao grupo-aula tales como exames, saídas pedagóxicas, folgas de protesta contra a LOMCE... nos que a asistencia non era recomendada pola profesora, xa que non se ían realizar avances na materia.

O investigador comeza a asistencia ás aulas o 29 de Novembro do 2012 debido a que a profesora solicitara explicitamente ao investigador comezar as observacións unha vez que ela considerase que o grupo-aula estaba consolidado, e tivese internalizadas as dinámicas básicas de traballo das materias de *Análise I e LPM*. Esta petición, unida ás características do calendario académico (coa existencia dunha ponte nos primeiros días de Decembro), explica que só existan dúas observacións de aula do primeiro trimestre, ademáis das entrevistas do primeiro tipo. Aliás, a visión incompleta que presentan as observacións nalgúns momentos, solvéntase cos datos proporcionados por outros instrumentos de recollida de datos, como é o caso do rexistro das entradas do Blog, que nos da información sobre moitos dos feitos acaecidos na aula durante as sesións donde non se realizan observacións. Ademáis, as entrevistas ao alumnado tamén colaboran nesta tarefa como unha fonte importante desta reconstrución xa que, ao levarse a cabo de xeito escalonado, permitiu aos participantes reflexionar sobre o proceso educativo en distintos momentos, desde os primeiros meses de curso até o final do mesmo.

Durante a estadia do investigador no campo, realizáronse 26 observacións de aula. A información recolleuse a través de anotacións no Diario de Campo que se inclúe no Apéndice 2, descartándose coa profesora a gravación das sesións por resultar potencialmete invasivo para os participantes, procurando gardar ao máximo a intimidade tanto do alumnado como da profesora. O proceso de adaptación ao grupo foi progresivo, onde o alumnado foi gañando confianza paseniñamente co investigador até o punto de ter certas conversas informais ao comezo das sesións e final das sesións de aula. Isto refléxase, por exemplo, na sesión 13 do Diario de Campo (DC, Apéndice 2) cando dialoga co investigador sobre a incidencia da gripe nas numerosas ausencias de estudantes ás aulas.

3.2.4.4 *As entrevistas*

Podemos comezar describindo o rol das entrevistas na presente investigación considerando que as entrevistas cualitativas adoitan distinguirse “pola súa deliberada cesión do poder aos entrevistados, no sentido de que se converten en co-investigadores. O entrevistador empodera aos entrevistados para que leven o peso e sinalen características importantes dos fenómenos tal e como os ven” (R. Elliott & Timulak, 2005, p. 150). Esta apertura do proceso investigativo á participación dos estudantes e da profesora non debe, porén, facernos esquecer que as entrevistas teñen, á súa vez, unha estrutura e un propósito determinados polo entrevistador (Kvale, 2011).

A principal función das entrevistas neste traballo era dar aos participantes a oportunidade de narrar as súas condicións vitais e académicas, as súas perspectivas e motivacións respecto á música, e tamén a súa opinión sobre as materias de música estudadas no Bacharelato. Neste sentido, as entrevistas déronnos a posibilidade de coñecer certos detalles da biografía individual dos participantes relacionados coa súa decisión de estudar o Bach AEMD, ao mesmo tempo que permitía achegarse aos dominios culturais nos que viven alén da súa vida escolar. A través de comprender mellor as súas historias de vida, aparece a oportunidade de ligala a temas e contextos máis amplos a través da análise dos datos recollidos (Gerard Forsey, 2010). As entrevistas tamén conseguiron establecer un mellor coñecemento mutuo entre participantes e investigador, profundizando no coñecemento e respecto das opinións e construcións do mundo dos entrevistados. Deste modo, puido consolidarse a posibilidade de coproducir o coñecemento etnográfico, que segundo Bárbara Tedlock (1991), só se pode dar a través dun diálogo interactivo entre o “eu” (o investigador) e os “outros” (os participantes), recoñecendo en cada momento a intersubxectividade. O anterior parte de recoñecer que o establecemento de *rappport* entre o investigador e os participantes é un proceso bidireccional que non só depende das actitudes e habilidades do investigador, senón tamén do xeito en que se aproximan á entrevista os participantes (Hampshire, Iqbal, Blell, & Simpson, 2014, p. 220).

En canto ás preguntas das entrevistas, xurden da interrelación entre proceso de revisión teórica e o e a estancia no campo, xa que só esta última nos pode mostrar as verdadeiras realidades nas que viven os participantes no momento da investigación. Isto obriga a reformular constantemente as preguntas de investigación, axustando dinamicamente a dirección que debe tomar tanto a recollida de datos como a súa análise:

“A familiaridade co contido dunha investigación non se obtén só mediante as publicacións e os estudos teóricos. Pasar tempo no entorno donde se van facer as entrevistas proporcionará unha introducción á lingua local, ás rutinas diarias e ás estruturas de poder, e dará sentido así a aquilo do que falan os entrevistados. A familiaridade coa situación local pode sensibilizar tamén cara problemas locais ético-políticos da comunidade que é preciso ter en conta cando se entrevista e se informa sobre as entrevistas” (Kvale, 2011, p. 66)

Realizáronse entrevistas ao alumnado e á profesora. As dirixidas aos estudantes, un total de nove, caracterizáronse por ser grupais, ao contrario das que se lle realizaron á profesora, de carácter individual. Cabe sinalar que as dúas entrevistas feitas á profesora pertencen, en realidade, ao momento de realización do estudo exploratorio. Posteriormente realizáronse diversas aclaracións e conversas coa profesora nun ámbito máis informal, que completaron os datos que esas entrevistas aportan, polo que non se considerou necesaria a realización doutras.

Todas as entrevistas tiveron lugar dentro do centro educativo, dentro do horario lectivo, salvo as realizadas á profesora que se realizaban en horas libres de docencia que tiña durante a xornada de traballo. O clima das mesmas caracterizouse pola cordialidade e empatía, cun ambiente relaxado que favoreceu un estilo conversacional. Existía un guión para cada unha das entrevistas (Apéndice 1) mais o seguimento do mesmo foi flexible, especialmente no caso entrevistas grupais, procurando favorecer a interacción e a participación de cada un dos estudantes no maior número de cuestións posibles. Ademais, cando xurdían temas de interese nas entrevistas, permitíase alterar as estruturas das mesmas para poder dar unha adecuada cabida ás opinións e inxerencias

dos participantes, de maneira que servisen como instrumento reflexivo de recollida de datos.

3.2.4.4.1 Entrevistas á profesora

As entrevistas que tiveron como protagonista a Hilda, a docente participante na pesquisa, foron realizadas dentro do centro educativo durante o ano 2011. A primeira delas (EPI, Apéndice 1) realizouse antes da entrada ao campo do investigador, no día 27 de Marzo do ano 2011 e poderíamos caracterizala como unha entrevista narrativa (Spradley, 1979 cit en Flick, 2004, p. 105). O obxecto principal da mesma era tratar de dar unha forma de relato á información sobre a formación e traxectoria profesional de Hilda, incluíndo ao final unha serie de preguntas referentes á materia de *Análise I* e tamén sobre as características que adoita presentar o alumnado do Bach AEMD, de xeito que lle permitise ao investigador contextualizar o traballo de campo. Mediante esta entrevista próxima a un tipo biográfico ou unha “entrevista de historia de vida” (Roulston, 2010, p. 25), procuramos coñecer e achegarnos á perspectiva que a entrevistada adoptaba como docente fronte ás materias e ao alumnado, tentando obter unha maior información sobre a súa traxectoria académica e profesional.

Tendo en conta os obxectivos anteriores, e o coñecemento e madurez da persoa entrevistada, procurouse acadar un estilo de entrevista narrativo, máis sensíbel e precisa aos puntos de vista da entrevistada, co obxecto de recoller unha narración das historias vitais ou de certas experiencias concretas a través de preguntas que buscasen a narración (Flick, 2004, páx. 124). O alto capital cultural e a dilatada experiencia profesional da profesora, relacionadas directamente coas preguntas formuladas, permitiu que as narracións expresasen os puntos de vista e construcións da profesora permitíndolle, ademais, reflexionar e reconstruír a súa vida profesional coas mínimas intervencións do investigador.

En relación a esta primeira entrevista, convén puntualizar que foi rexistrada tomando notas esquemáticas que foron utilizadas para reconstruír unha transcripción fidedigna (EPI, Apéndice 1) inmediatamente despois de rematada a entrevista. Tal feito debeuse á petición da profesora de non ser grabada alegando sentir certa incomodidade, petición que se lle concedeu, considerando sobre este particular as recomendacións de Gregorio Rodríguez Gómez (1999, p. 182) e a incidencia que os mecanismos de gravación teñen sobre o desenvolvemento das entrevistas (Gubrium & Holstein, 2002). Debemos recordar o amplo consenso entre a maioría dos expertos en investigación cualitativa, en relación á necesidade de protexer aos participantes na investigación alén de informalos do curso do propio proceso, cun compromiso ético e moral que protexa a intimidade dos participantes na entrevista (Christians, 2005; Gifford, 2001; Kvale, 2011). Aínda que máis adiante, a confianza acadada coa profesora permitía reconstruír esta entrevista para ser gravada, decidiuse porén non repetila debido á grande cantidade de información e á espontaneidade acadada nas súas respostas, convertíndoa a pesar da forma do seu rexistro, nunha fonte importante de información e de contextualización da investigación en curso.

A segunda entrevista á profesora, a EPII (Apéndice 1), realizouse o día 2 de Xuño de 2011 coincidindo co final das observacións de campo realizadas polo investigador durante o estudo exploratorio. Neste punto, a estrutura da entrevista veu condicionada pola bagaxe da investigación naquela altura, estando máis avanzado o establecemento de vínculos de confianza do investigador cos informantes claves, así como térense analizado xa os datos recollidos con anterioridade a este momento. Polo tanto, a

segunda entrevista encaixa dentro dun tipo etnográfico semi-estructurado na que se realizan preguntas descritivas, de tipo estrutural, e que supón unha camiño intermedio entre a conversación amistosa e a entrevista formal (Flick, 2002; Kvale, 2011). Este tipo de entrevistas adoptouse ao terse mostrado habitualmente útil en combinación coa observación e investigación de campo (Uwe Flick, 2004).

Mediante este diálogo coa profesora ao final do estudo exploratorio, pretendíase lograr a reconstrucción de teorías subxectivas sobre os estilos musicais, as perspectivas persoais sobre eles, as do alumnado baixo a súa mirada, e a percepción da profesora sobre o tratamento curricular dentro de *Análise I* e *LPM* dos diferentes tipos de música. Quedou en mans do entrevistador a toma de decisións, durante a entrevista, da secuencia en que se presentaban as diferentes preguntas, podendo indagar naqueles aspectos de máis interese, e evitando aqueles outros que tivesen un valor secundario (Uwe Flick, 2004, páx.107), seguindo en todo caso e, como na entrevista anterior, un guión preestablecido (EPI, Apéndice 1).

3.2.4.4.2 *Entrevistas ao alumnado*

Preguntar aos estudantes foi un dos puntos máis importantes da investigación, supoñendo o intento de dar voz e incluír nela as súas opinións, ideas e perspectivas, tendo conta que se trata dun colectivo que frecuentemente non é suficientemente consultado respecto ás decisións que se toman no sistema educativo. Ademais, a música é un eido ao que a xuventude adoita darlle moita importancia dentro da súa vida diaria, e no que as súas opinións están habitualmente dotadas dunha coherencia interna derivada do seu frecuente contacto coa mesma.

As entrevistas aos estudantes realizáronse baixo a forma do que se denomina unha entrevista de grupo (“focus group interview”). Esta técnica de recollida de datos está amplamente recoñecida dentro da investigación cualitativa. Para Morgan, trátase dunha “técnica de investigación que recolle datos a través da interacción dun grupo baixo un tema determinado polo investigador” (Morgan, 2002, p. 141). Xa nos anos 1960 Goldman (1962) caracterizaba as entrevistas en grupo como aquelas realizadas a un conxunto de individuos que interactúan dentro dunha comunidade de interese, e que se centra nun número reducido de cuestións. Segundo Morgan, trátase dun método utilizado nun sentido amplo, donde o investigador ten diversas opcións para acceder á información.

Decidiuse a realización deste tipo de entrevistas co alumnado despois de térense utilizado no estudo exploratorio con resultados moi satisfactorios. Neste sentido, as entrevistas grupais mostráronse, na maioría dos casos, como un xeito de expresar as opinións de forma cooperativa, na que os participantes frecuentemente utilizaban outras respostas para puntualizar as súas propias expresións, e comparar a súa perspectiva coa dos seus compañeiros ou compañeiras. Así, axudaba a facer a situación máis natural para os estudantes, que non tiñan que enfrontarse a entrevistas individuais co investigador, que poderían ser máis invasivas e incómodas (D. W. Stewart & Shamdasani, 1990).

Por outra parte, a participación voluntaria nas entrevistas, deu lugar a que os participantes mostrasen un compromiso baseado en querer que se lles escoitase, é dicir, de que se soubese a súa opinión sobre a música, os seus estudos, o valor que tiñan, e as carencias que observaban. Segundo Callejo, o feito de que se participe en entrevistas grupais porque queren “influir” ou se lles “escoite” sobre o que se vai discutir establece o que pode denominarse un “contrato de compromiso” de cooperación a cambio de

reflexar a opinión persoal dos participantes (Callejo, 2001, p. 66). Outra razón para dencatármonos polas das entrevistas grupais, fronte ás individuais, tentaba minimizar algúns dos problemas que, segundo Rodríguez Pascual (2006) presentan as investigacións cualitativas que inclúen menores. Así, en primeiro lugar, débese considerar que a capacidade cognitiva e discursiva dos menores varía segundo as idades e o xénero dos participantes. En segundo lugar, sería a existencia dunha relación de asimetría derivada de enfrontarse a un investigador adulto. Por último, considerouse o feito de que os menores de idade son un grupo de poboación vulnerable, e o manter entrevistas grupais axuda a gardar unha protección máis clara da súa esfera persoal e académica dentro das pesquisas (Rodríguez Pascual, 2006, p. 67).

Buscouse coas entrevistas grupais que o alumnado se sentise arroupado por compañeiros e amigos, un grupo de iguais, de xeito que as conversas fosen espontáneas evitando a incomodidade ante o temor á investigación, ao investigador ou aos métodos de recoller os datos como as gravacións de video. Ademais, considérase amplamente investigado que este tipo de entrevistas promoven o candor, a participación e a expresión de percepcións e opinións abertamente, así como a de pensamentos reflexivos (Barbour, 2013; Byers & Wilcox, 1991; Peggy Yuhás Byers & James R. Wilcox, 1991).

Outra vantaxe das entrevistas grupais era a de facilitar a comprensión das preguntas do entrevistador aos estudantes, xa que lles permitía contestar cooperativamente e evitar bloqueos na expresión. Tamén, á súa vez, axudaba a unha mellor comprensión das respostas polo entrevistador, xa que lle permitía contrastar, a través da interacción entre iguais, as formas de expresión dos participantes. A todas estas características, cabería engadir a propia dinámica relacional e afectiva da adolescencia donde a loita pola emancipación e o control da propia vida asume un rol central, xunto coa importancia capital do grupo na afirmación da autoimaxe e definición do código de conducta (Rivero & Fierro, 2005). De feito, diferentes autores fan fincapé na capacidade das entrevistas grupais para estimular a participación dos seus compoñentes nas proxeccións propostas por algún dos participantes (Barbour, 2013, p. 140)

Sen ocultar que os grupos de discusión presentan certos problemas en relación á coherencia das respostas dos participantes, xa que adoitan mostrarse cambiantes, sí son un medio privilexiado para entender como se constrúe activamente o significado (Barbour, 2013). A presente investigación trataba de recoller as opinións e os xeitos de pensar dos participantes sobre diversas facetas relacionadas cos procesos de aprendizaxe e a visión da música nas súas vidas. Ademais, as entrevistas grupais fomentaban o uso da fala ordinaria dos estudantes que, como ten sido destacado no eido das análises conversacionais, é clave xunto ás conversas do día a día no entendemento de moitas das interaccións máis especializadas (Puchta and Potter, 2004 cit. en Barbour, 2014, p. 315). Por outra banda, a fala habitual dos estudantes axudábanos a recoller e categorizar os datos desde unha perspectiva máis natural ou émica, é dicir, tal e como a comprenden os participantes e, por tanto, cunha menor intervención do investigador (Krippendorff, 1997; D. W. Stewart & Shamdasani, 1990). Ao utilizar as entrevistas grupais axudou a comprender o uso das palabras propias dos participantes así como das súas asociacións mentais. Isto é particularmente relevante nesta pesquisa para lograr recoñecer aos estudantes como participantes de culturas e subculturas, para observar os significados compartidos polos membros do grupo, e permitir a súa comparación con outras culturas ás que acceden ou que os rodean, como ocorre coa cultura propugnada polo currículo. Deste modo, os participantes aportan un grande número de experiencias e opinións no grupo sacrificando os detalles sobre os individuos en favor de involucrar

aos participantes en comparacións activas sobre as súas opinións e experiencias (Morgan, 1999, p.33)

En síntese, o investigador procurou achegarse aos mundos sociais dos estudantes cunha curiosidade aberta, e coa asunción de que os entrevistados eran actores sociais competentes, cun rol activo valorando e analizando as súas experiencias diarias (Mayall, 2002; Thorne, 2010, p. 409). Tratábase máis de *aprender dos estudantes*, que de *aprender sobre os estudantes* (Ferguson, 2010, p. 333). Por tanto a perspectiva desta investigación trata de desterrar a idea de que as ideas dos menores non son verdadeiras, ou se caracterizan por ser simplistas, ou que transmiten as voces dos seus pais (Thomson, 2007).

En canto á propia configuración dos grupos de cada unha das entrevistas, procedeuse a unha selección pouco estruturada para permitir que fose cambiando ao longo dos diferentes tipos de entrevistas. Así, tanto o número de persoas como a composición dos mesmos grupos mostran variabilidade. Este tipo de organización introducía unha certa desorganización na recollida de datos, mais tamén favorecía o obxectivo investigativo de aprehender as ideas que realmente eran importantes para o grupo (D. W. Stewart & Shamdasani, 1990, p. 11) eliminando o risco de que as influencias entre iguais se convertisen en sistemáticas e, polo tanto, enriquecendo as perspectivas a través de variar os contextos de interacción dos participantes (Umaña-Taylor & Bámaca, 2004). Ademais, a flexibilidade na elección dos grupos das entrevistas, facilitou a súa realización dentro das horas lectivas ao encontrando momentos que non lles supuxese un perxuízo académico aos estudantes.

As dez entrevistas aos estudantes (Apéndice 1) responden a tres tipoloxías temáticas diferentes. Coa finalidade de tentar reconstruír o mundo que rodeaba ás materias de música e aos estudantes, tanto dentro como fóra da institución escolar, deseñáronse tres tipos de entrevistas xenéricas, que aínda con puntos comúns se centraban en temáticas diferentes. Cada tipo de entrevista foi realizado a diferentes grupos de estudantes, como describimos a seguir.

O primeiro tipo (EGI) está formado por catro entrevistas (A, B, C e D). Este modelo ía fundamentalmente orientado a coñecer as opinións que os estudantes tiñan sobre o BACH AEMD, as razóns que os levaran a decidir estudar este Bacharelato, así como unha descripción da súa formación musical e os seus artistas favoritos.

O segundo tipo (EGII) constaba de tres entrevistas (A, B e C). O seu guión procura profundizar sobre as preferencias musicais dos estudantes, as influencias que recoñecían no seu gusto e os preconceitos percebidos en relación a distintos estilos musicais.

O terceiro tipo de entrevistas (EGIII), da que tamén se realizaron tres (A, B, C), trataba cuestións máis centradas arredor dos contidos das materias de *Análise I* e *LPM*, a súa dificultade, os puntos fortes e débiles das materias estudadas, así como a utilidade percebida das mesmas respecto ao itinerario académico ou profesional que pretendían seguir no futuro.

A temporalización das entrevistas deseñouse considerando que para os estudantes era o primeiro curso do Bach AEMD, coa novidade que supuñan as materias curriculares estudadas, onde a música acadaba unha importancia fundamental, así como ao cambio de centro educativo e de compañeiros. Por isto entendeuse que só se podería reflexar este proceso de adaptación e a reflexión sobre a nova situación espaciando durante o curso os diferentes tipos de entrevistas. Deste modo, as entrevistas do primeiro tipo

leváronse a cabo pouco tempo despois da entrada no campo, durante o mes de xaneiro. As do segundo tipo no mes de Marzo, e as últimas a finais do mes de Maio, xa perto do final do curso.

Táboa 3: Cronoloxía de entrevistas realizadas aos estudantes



O rexistro das entrevistas realizouse mediante gravacións en vídeo onde os estudantes aparecían nun segundo plano colectivamente, e considerando o uso da imaxe unicamente para conseguir realizar as transcripcións dos diálogos adecuadamente. O permiso para utilizar as gravacións obtívose do centro educativo, ao considerarse no marco da actividade académica e co compromiso de confidencialidade a través da certificación extendida pola Universidade da Coruña e asumida polo investigador. Ademais, como extensión do propio compromiso de confidencialidade o investigador principal foi o único en ter acceso ás gravacións co fin de realizar e reinterpretar as transcripcións correspondentes.

3.2.4.5 *Análise de documentos e artefactos*

Para completar a descrición dos procesos de ensinanza-aprendizaxe comprendendo a cada paso as diferenzas entre os dictados do currículo das materias, a planificación das aprendizaxes pola docente e a reacción do alumnado, é importante dar conta tamén dos materiais e os libros utilizados nas materias obxecto deste estudo. Estes documentos, de utilizados polos estudantes, axudan a observar o xeito en que as aprendizaxes teñen lugar, ofrecendo outra perspectiva que se suma ás observacións do propio investigador, aos dictados do currículo e ás opinións expresadas polos participantes.

Á hora de identificar este tipo de textos susceptíbeis de aportar datos e información relevante para a investigación, consideraremos principalmente dous libros e os materiais de aula dados aos estudantes e elaborados pola propia profesora. Algúns dos achadégo relacionados con estes textos poden ser consultados no Apéndice 3.

A importancia destes materiais no proceso de aprendizaxe non é homoxénea. Así, os libros e os materiais dados pola profesora acadan unha importancia fundamental, tratando os contidos e obxectivos básicos da materia, mentres que os podcasts teñen un carácter máis complementario, utilizados como actividades puntuais de consolidación de aprendizaxes realizadas na aula, ou ben como un xeito de ampliar certos contidos de importancia algo máis secundaria dentro das materias. Isto afecta tamén á análise realizada sobre os mesmos nesta investigación, centrándonos principalmente naqueles textos que determinan dun xeito sustancial o desenvolvemento das materias de modalidade de música: o libro de *Forma y Diseño* de Roy Bennett utilizado en *Análise I*, os cadernos de *La Teoría Musical en la Práctica* de Eric Taylor e utilizados en *LPM*;

e por outro lado, unha serie de fichas e materiais elaborados ou seleccionados puntualmente pola profesora, e que serven de apoio ás aprendizaxes dentro da aula.

3.2.4.6 *Análise das entradas no Blog da materia*

Ambas materias de modalidade de música contaban con cadanseu Blog. Para abreviar a análise do seu impacto centraremos nesta pesquisa no correspondente á materia de *Análise I*. En xeral, ambos blogs mostran unha serie de características comúns, como é o xeito de presentarse como unha especie de “diario de bitácora” da materia, que se ben non dun xeito totalmente exhaustivo, tende a reflexar moitos dos contidos e actividades realizadas na aula. Deste modo, o Blog, cuxas entradas aparecen no Apéndice 3, permite que os estudantes manteñan contacto coa materia, os seus materiais e audicións musicais alén do espazo físico do colexio, a través da súa conexión a internet. Ademais, a profesora tamén o utiliza como medio para suministrar enlaces a materiais e actividades que os estudantes deben realizar como traballo tanto na aula como na casa. Existen tamén, outro tipo de entradas máis complementarias e donde aparecen recursos existentes en internet que, sendo de interese do alumnado, están relacionados dalgún xeito coa propia materia. O Blog, ao igual que os materiais de aula, supón un recurso engadido á hora de acceder aos datos do campo, servindo para complementar as observacións do investigador e os testemuños dos participantes. Desta maneira, podemos utilizar a información contida no mesmo para reconstruír o xeito en que transcurre a materia coa vantaxe de manter unha orde cronolóxica que, en xeral, reflexa paralelamente o acontecido nas sesións. Esta sincronización, resultado do traballo e a planificación da profesora, é de grande axuda tamén á hora de contrastar certos datos cuxo rexistro pode ser dubidoso por medio doutras fontes de información, así como para reforzar a veracidade dos datos recollidos a través da propia presenza do investigador.

A análise realizada do blog consiste nunha descripción das setenta e tres entradas que se producen ao longo do curso académico no que se realiza a estadía no campo de investigación.

3.2.5 A análise dos datos

A análise dos datos tivo un importante compoñente inductivo a través da codificación e categorización dos datos recollidos en sucesivas fases e de diferentes formas, todas elas declaradas e documentadas mostrando con transparencia as técnicas investigativas utilizadas. Ademais, a presentación dos resultados está apoiada nunha narrativización interpretativa que procura mostrar a realidade estudada desde diferentes perspectivas, tendo en conta as visións dos participantes alén da propia voz do investigador.

Para comprender os procedementos seguidos na análise de datos da presente investigación, é preciso tomar en consideración a existencia de dous planos que, aínda que interrelacionados, seguen procedimentalmente camiños diferentes na súa análise. Así, temos en primeiro lugar un caso etnográfico onde estudamos en profundidade as ideas e percepcións dos estudantes e da profesora, así como os procesos de ensinanza e aprendizaxe que se dan nas materias de modalidade de música do Bach AEMD a nivel de aula. A análise dos datos recollidos seguen neste plano un procedemento inductivo, cun proceso de codificación e unha análise descritiva baseada nos datos e organizada temáticamente. Este plano correspóndese con dous dos capítulos do Informe de Investigación. Un deles, o capítulo 5 está adicado a reconstruír as ideas, percepcións e

bagaxe sobre a música dos estudantes, e tamén ás súas opinións sobre os estudos do Bach AEMD, especialmente no referido á educación musical. O segundo, o capítulo 6, procura describir as principais características dos procedementos de ensinanza-aprendizaxe que se dan na aula, partindo dun mellor coñecemento do papel que xoga a profesora, e tamén da posición que ocupa dando cabida aos seus xuízos e opinións.

Mais alén da parte etnográfica existe outro plano que condiciona *a priori* tanto a existencia do propio caso, como o que sucede na aula, e que inclúe tanto a lexislación educativa do Bacharelato como a estrutura curricular da vía do Bach AEMD e das materias *Análise I* e *LPM*. O importante deste eido da análise consiste en comprender como o marco normativo é resultado dunha serie de tradicións que conteñen diferentes ideas e que está histórica e culturalmente situado dentro do campo da educación musical no estado español. Para observar a influencia que este plano ten, como norma e como discurso, sobre as situacións estudadas no caso etnográfico, realízase unha análise textual descritiva que analiza as bases filosóficas sobre as se asenta este tipo de educación, mostrando a xénese das aprendizaxes propugnadas como expresión dunha cultura musical determinada. Esta análise textual está informada teóricamente, baseada en diferentes partes recollidas capítulos I e II deste traballo, e ten como resultado o capítulo 4.

Á vista do anterior, a análise dos datos realízase de maneira diferente dentro do estudo do caso etnográfico e do marco lexislativo. Porén, dentro da parte da *Análise Interpretativa*, no capítulo 7, propónse unha relación entre ambos planos mediante unha interpretación teóricamente informada, que partindo de plantexar a aprendizaxe como un sistema de comunicación, procura situar e relacionar as normas educativas cos procesos estudados na aula, mostrando a confluencia entre culturas musicais diferentes. Neste capítulo tamén se interpreta o caso estudado como o resultado da confluencia de forzas e culturas de máis amplo percorrido a nivel social e educativo, procurando explicar as razóns polas que a conceptualización da música n o currículo difire da que realizan os estudantes ou a profesora e como isto, ademais, condiciona o obxectivo profesionalizador deste tipo de ensinanzas.

Para acadar unha análise comprensiva e integradora da realidade estudada tomamos como base algunhas das bases da “Grounded Theory” como o plantexamento de “simultanear a recollida de datos e a análise dos mesmos, cada un destes procesos centrados un no outro ao longo da investigación” (D. Charmaz, 2005, p. 508). Procurouse que a análise axudase a focalizar a recolección de datos, mentres que os datos recollidos permitían refinar as análises emerxentes. Entre os procedementos que teñen dotado de efectividade a esta metodoloxía, Strauss e Corbin (1994) destacan as constantes comparacións entre datos e teoría, a codificación sistemática dos datos, as directrices para conseguir unha maior densidade conceptual, e tamén unha maior integración conceptual. Podemos observar isto na presente investigación ao considerar a experiencia previa que supuxo o estudo exploratorio, e que permitiu contar cunha guía de categorías previa. Esta dinámica estendeuse durante toda a investigación, co obxectivo de realizar na presente pesquisa unha interpretación analítica dos mundos dos participantes e dos procesos que explican como eses mundos son construídos (D. Charmaz, 2005, p. 508). Juliet Corbin aporta, en primeira persoa, unha boa descripción de como este proceso se adoita levar a cabo:

“O xeito en que analice os datos foi rompéndooos en cachos que se correspondesen coas pausas naturais do fluxo da conversación. Entón traballaba cun fragmento de datos. Procuraba identificar o que eu pensaba que os participantes me querían dicir.

Probaba varias interpretacións e descartaba aquelas que non estaban respaldadas polos datos. Usaba conceptos para capturar as miñas interpretacións. Comparaba diferentes fragmentos de datos dentro de cada e entre os participantes buscando similaridades e diferenzas. (...) buscaba as propiedades dos conceptos e como variaban dimensionalmente” (Corbin, 2016, pp. 43-44)

Deste xeito, na presente investigación o proceso de análise comezou desde un nivel indutivo que tratou de sistematizar e ordenar os datos procedentes das distintas técnicas de recollida de datos. Esta primeira etapa realizouse a través da *codificación inicial* das entrevistas realizadas, así como do Diario de Observacións, e a análise do Blog da materia.

Posteriormente, procurouse levar a cabo unha depuración destes códigos sintetizando e agrupando a información. Debido ao volume de códigos acadado durante a codificación inicial, e á dificultade que tiña a súa completa interrelación e xerarquización, procedeuse primeiramente á realización dun informe temático-descriptivo baseado no grupo de entrevistas aos estudantes. Así, conseguiuase unha agrupación temática dos testemuños correspondentes ás dez entrevistas grupais aos estudantes. A organización destes testemuños realizase tendo como guía a relectura das entrevistas apoiada na *codificación inicial*, que permitiu encontrar ideas e conceptos máis amplos que relacionasen os datos rexistrados a través doutras técnicas de recollida de datos.

Unha vez chegado a este punto, realizouse unha análise temática de baixo nivel inferencial do currículo. Debido á súa densidade decidiu realizarse de forma textual, e tomando como base a análise descritiva realizada sobre as entrevistas dos estudantes.

A continuación realizouse unha depuración das categorías temáticas baixo o criterio de clarificar as relacións entre elas, establecendo certas xerarquías e eliminando aqueles que eran menos relevantes para os propósitos de investigación. O procedemento seguido baséase no que Saldaña denomina codificación axial (Saldaña, 2009). Este tipo de codificación axuda a organizar os datos codificados reducindo o número de códigos iniciais, clasificándoos e reetiquetándoos para constituír categorías e subcategorías, isto é, establecendo relacións e xerarquías entre eles (Kendall, 1999; Pandit, 1996).

Como final deste proceso foise incorporando un nivel interpretativo que xera unha teoría, onde apoiándose nunha análise de maior nivel inferencial que procura pór en relación os datos recollidos coa reflexión teórica, e así chegar a entender os conceptos usados polos participantes, mostrando como as súas interpretacións atinguen relacións máis amplas integrando os conceptos e prácticas observadas no campo de estudo. Nesta liña, Atkinson e Delamont (2005) consideran que o mundo social mostra varios principios de organización, recoñecendo a existencia de múltiples principios ordenadores como o discursivo, espacial, semiótico, narrativo... Por isto, consideran que a análise de datos cualitativa debe procurar captar este ordenamento, desenvolvendo modelos de segunda orde sobre os códigos, as convencións e normas que rexen o funcionamento social (Atkinson & Delamont, 2005, p. 833). En calquera caso, todo proceso de análise de datos ten unha natureza creativa, xa que depende en boa parte das decisións tomadas polo investigador (Patton, 1990, p. 406).

Do mesmo xeito, este traballo de investigación parte da descrición das realidades observadas, baseado principalmente na observación participante e nas entrevistas, para acadar un segundo nivel de análise, de natureza interpretativa, a través de categorías

formadas pola saturación de datos, e analizando os mesmos incluíndo a perspectiva da revisión teórica. Así, procurouse describir e explicar os sistemas de funcionamento de orde superior que se reflexan na aula, integrando na análise os elementos que determinan a vida na aula tales como as leis educativas ou o currículo das materias. Estes documentos e as ideoloxías que subxacen aos mesmos, incorpóranse á análise etnográfica para poder achegármolos a unha interpretación holística das realidades observadas durante a estada no campo.

A análise etnográfica implica, segundo Denzin (1997), recoñecer a produción de dous tipos de textos, ambas estruturas interpretativas, incluíndo, cada unha delas, procesos de lectura e escritura do investigador. O primeiro tipo sería un texto producido polo investigador, un informe etnográfico realista, que sería un documento interpretativo complexo que da conta dos intentos do investigador en artellar un conxunto de interpretacións sobre unha situación particular, ou un proceso social. A segunda forma, tamén crítica, un texto interpretativo con inferencias de maior calado teórico, insérase a sí mesmo dentro do documento orixinal, ofrecendo novas interpretacións e lecturas do que xa se ten presentado (Denzin, 1997, p. 235). Esta segunda forma preséntase, nesta pesquisa, baixo a denominación de *Informe Interpretativo* e busca integrar na análise as distintas accións, ideas e opinións recollidas no campo a través dos datos, nun marco contextual máis amplo, tratando de describir como a realidade estudada se configura dentro de sistemas máis complexos.

Cabe aclarar que a análise etnográfica, en esencia, ven ser “unha práctica consistente en representar a realidade social doutros a través da experiencia dun mesmo, o investigador, no mundo deses outros” (Van Maanen, 2011, p. xiii). É dicir, a etnografía non deixa de ser unha representación escrita de certos aspectos dunha cultura, un texto que trata de interpretar desde unha perspectiva concreta e historicamente situada unha realidade allea. Aliás, na súa produción tratouse en todo momento de combinar o rigor teórico e da credibilidade dentro da descrición dos eventos sociais estudados (Miles & Huberman, 1994, p. 299).

3.2.5.1 Transcripción e codificación dos datos

O primeiro proceso dentro da análise consistiu en familiarizarse cos datos, a través da transcripción dos rexistros, principalmente o Diario de Observacións e as entrevistas, e coa súa lectura para poder acadar unha idea máis global da información recabada (Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013). Así, tras enfrontármolos á transcripción da información rexistrada, procedeuse a levar a cabo a organización da mesma, sistematizando os datos para permitir a súa análise.

O proceso de organización máis amplo e importante realizado sobre a parte etnográfica é o de codificación. A palabra código refírese ao termo técnico asociado a identificar fragmentos de datos cun nome curto que resume e explica o fragmento ao que se refire (Charmaz, 2006, p. 43). Para Böhm (2004) a codificación:

“[a codificación] pode ser descrita como o descifrado ou interpretación dos datos e inclúe o acuñamento de conceptos e tamén a súa explicación e discusión con máis detalle. As explicacións refléxanse en notas de código. O resultado é unha lista de termos así como un texto explicativo” (Bohm, 2004, p. 271)

Un dos primeiros obxectivos das análises iniciais foi a produción de códigos que se referiran directamente aos datos recollidos. Os códigos tiñan sempre un carácter provisorio e fóronse modificando ao avanzar a análise. Para Coffey e Atkinson (1996) a

codificación inclúe un dobre proceso. Por unha banda, prodúcese unha redución dos datos ao segmentalos en categorías máis simples e xerais, mais pola outra existe un movemento cara a complexidade ao expandir estes datos de xeito que se poidan formular novas cuestións e novos niveis de interpretación. A codificación así concebida debería ser utilizada heurísticamente, de modo que nos permita interactuar e pensar nos datos (Coffey & Atkinson, 1996, p. 30).

A codificación neste estudo dase en dous niveis principais. A primeira codificación realízase a través do que se denomina *codificación inicial* (Saldaña, 2009), sen tratar de establecer ningún tipo de xerarquía entre os diferentes códigos. A intención deste primeiro proceso é encontrar patróns repetitivos e consistencias documentadas nos datos (Saldaña, 2009, p.5). Na presente investigación, e procurando poder dar unha verdadeira relevancia á voz dos estudantes, comezouse o proceso de codificación poñendo especial atención ás entrevistas grupais dos estudantes para a creación dos códigos. Con isto, tentábase trasladar á codificación a súa comprensión da realidade, evitando unha codificación inicial baseada na linguaxe da teoría, ou do investigador, buscando que este primeiro nivel de deconstrución reflexase fielmente a argumentación proposta polos estudantes como un xeito de incorporar as súas intervencións na propia definición da análise. Tratouse de nomear os códigos de forma descritiva, de xeito que a consulta da súa definición non fose necesaria.

A *codificación inicial* axudouse nas entrevistas grupais, caracterizadas pola súa fragmentación temática, da redacción de memos (Thornberg & Charmaz, Kathy, 2014; Yin, 2011), pequenas notas sobre reflexións e informacións no proceso de codificación que permitían relacionar distintos fragmentos de entrevistas que presentaban algún tipo de relación. Estas anotacións axudaron a inciar o proceso de unir diferentes fragmentos de datos baixo os mesmos códigos, facendo explícitas as primeiras relacións existentes entre diferentes fragmentos de datos. Tamén colaborando na identificación de ideas clave, que aparecendo brevemente no medio de conversas longas como as entrevistas grupais, mostraban ser moi significativas na comprensión da realidade estudada. Como exemplo, podemos citar un Memo da primeira entrevista aos estudantes, a *EGIA*, na que aparece unha idea clave no desenvolvemento de toda a posterior pesquisa, introducindo a importancia que o alumnado lle da ao Conservatorio como complemento necesario ás materias do Bach AEMD de música e como vía preferíbel para ser chegar a adicarse profesionalmente a este campo:

MEMO: música e conservatorio-A1 (1 Cita)

P 1: Entrevista GIA:

(72:104)

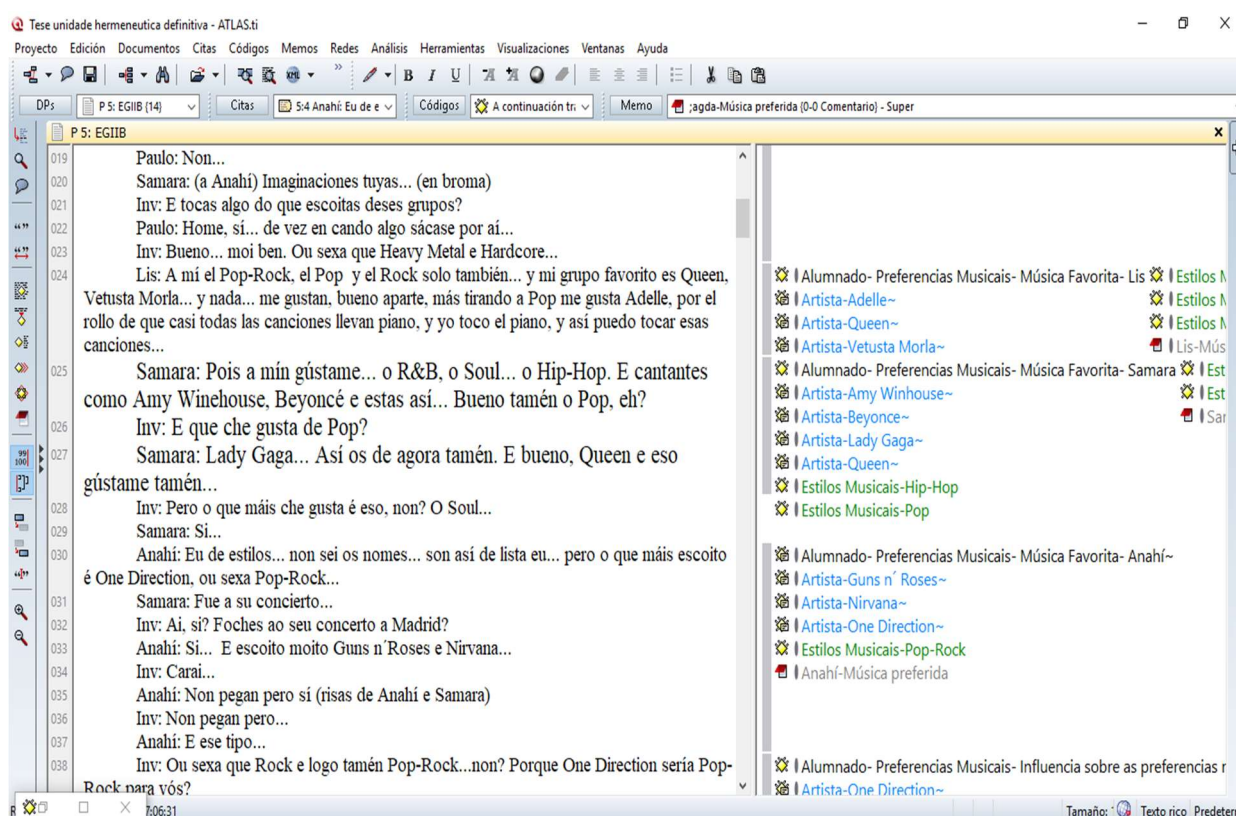
As alumnas mostran certa indefinición ao falar da música e ven como impedimento non estar cursando o Conservatorio para adicarse á música.

O proceso de codificación e redacción de memos realizouse mediante a utilización do software de análise cualitativo de datos *Atlas.ti*. Isto facilitou a organización dos diferentes códigos, así como a rápida comparación entre as diferentes transcripcións das entrevistas, na búsqueda de patróns repetitivos. O uso de ferramentas de software á hora de enfrontar a análise de datos cualitativos (en inglés denominadas CADQAS, Computer-Assisted Qualitative Data Analysis) ten sido considerado por moitos

investigadores como un método de análise en sí mesmo, mais segundo Graham R. Gibbs esta concepción é un erro pois “o software non fai a análise”(Gibbs, Graham R., 2014, p. 279). Para este autor, aínda non sendo neutral, o software de análise cualitativo non é máis que unha ferramenta para xestionar os datos no proceso de análise.

Como exemplo, mostramos un pequeno fragmento de entrevista *EGIIA* coa súa correspondente codificación. Á dereita do fragmento da entrevista aparecen marcados cun rombo os códigos asignados ao mesmo, mentres que os Memos aparecen sinalados co símbolo dun caderno:

Ilustración 1. Proceso de codificación con Atlas.ti



Unha vez realizada a base da *codificación inicial* nas entrevistas grupais aos estudantes, este procedemento estendeuse tanto ás entrevistas á profesora, como ao Diario de Observacións e ás entradas do Blog da materia, permitindo unha revisión e organización conxunta dos datos rexistrados.

3.2.5.2 Agrupamento e condensación da información

A seguinte fase consistiu en realizar un agrupamento e síntese da información (Rodríguez Gómez et al., 1999) a través da realización de informes temático-descriptivos das entrevistas, tomando como base as tres tipoloxías de entrevistas grupais (Apéndice 5). Así, baseándose na *codificación inicial* e as relacións detectadas e rexistradas nos Memos, tratouse de realizar unha descrición narrativa a través de testemuños que mostrasen unha perspectiva global e integradora da información rexistrada nas conversas. Deste modo, organizáronse as respostas dadas polos participantes das dez

entrevistas grupais en relación aos temas tratados, procurando agrupar os tipos de respostas que tivesen certas analogías. Este tipo de descrición resultou moi útil para acadar unha visión intuitiva do contido das entrevistas á que recurrir para volver a ler os testemuños agrupados segundo a temática e a orientación das respostas. Deste xeito, tratouse de buscar novas relacións e xerarquías entre os códigos a través dun ordenamento narrativo-descriptivo.

Como resultado desta labor, redáctanse tres informes descritivos que atinxen as entrevistas grupais, superando a división dos grupos e das respostas:

- Informe descritivo biográfico (sobre a traxectoria académica e musical dos estudantes)
- Informe descritivo sobre as preferencias musicais e os estilos musicais.
- Informe descritivo sobre as opinións sobre as materias de música.

Entre as razóns que levan a realizar estes informes apoiados en testemuños directos é manter a importancia que ten a descrición na análise cualitativa, así como realizar a análise a través de organizar os datos de diferentes maneiras. Este recurso resultou clave para poder reducir o número de códigos da *codificación inicial*, permitindo establecer certas xerarquías e ordes para acadar unha mellor sistematización da mesma. Tras a súa lectura, regresouse á codificación inicial realizada para depurala a través do que Saldaña (2009) denomina un proceso de codificación de segundo ciclo: a codificación axial.

Por último, convén sinalar que a declaración deste tipo de procesos mostra como a natureza de todas as análises levadas a cabo teñen un carácter secuencial e están baseadas en datos rexistrados (Huberman & Miles, 1994).

3.2.5.3 *Codificación axial*

Despois da elaboración dos informes de baixo nivel inferencial apoiados basicamente nos testemuños, voltamos a revisar a codificación inicial, e realizar unha codificación axial. O propósito da mesma, como describe Saldaña (2009), sería rearmar datos que estaban separados ou “fracturados” durante a fase de codificación inicial. Neste proceso lévase a cabo unha xerarquización de códigos, agrupándoos en subcategorías e estas, á súa vez, en categorías explicando as relacións entre elas. Este tipo de codificación é habitualmente considerado apropiado para os estudos que utilizan a teoría fundamentada (Saldaña, 2009, p. 159).

Ao aplicar a codificación nesta investigación procedeuse á reestruturación de códigos, renomeándoos para permitir unha mellor sistematización e tamén eliminando aqueles que non mostraban relevancia respecto á análise. Deste modo establécense tres niveis xerárquicos de concreción dos datos, relacionados entre eles: o código, a subcategoría e a categoría. Froito deste proceso obtemos tres categorías temáticas principais, o Bach AEMD, a profesora e o alumnado respectivamente, cada unha incluíndo dentro de sí unha serie de subcategorías e códigos relacionados.

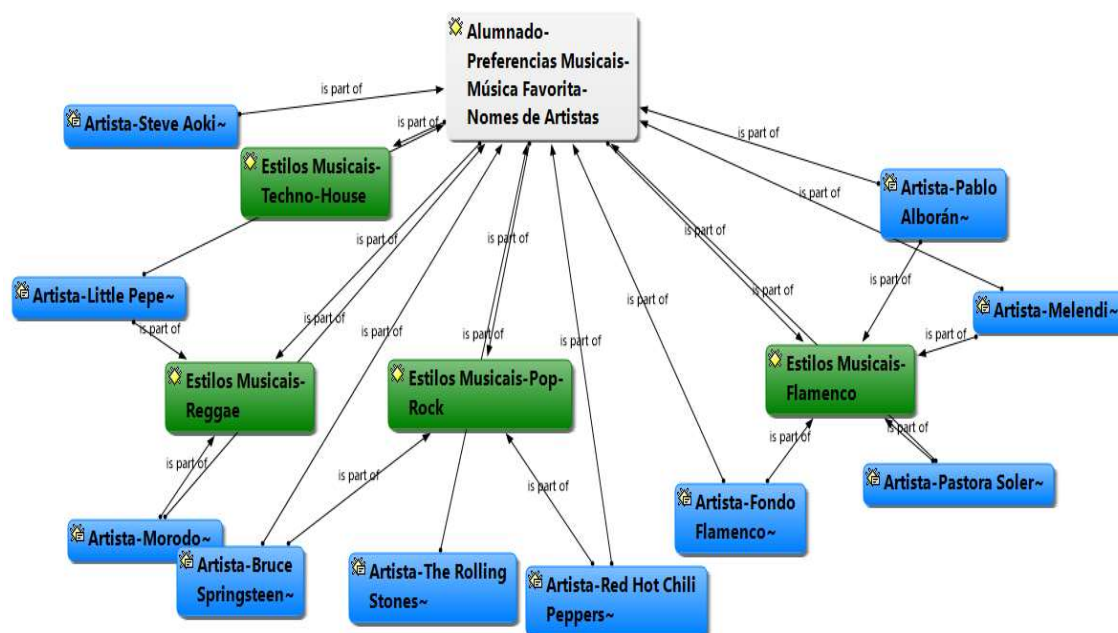
A continuación expoñemos unha mostra de como se estruturou a xerarquía, mostrando un fragmento do mapa da categoría Bach AEMD, que ilustra como se establecen as relacións entre as citas, os códigos, as subcategorías e as categorías. Os mapas completos de cada categoría, así como o listado de códigos da codificación axial figuran integramente no Apéndice 4:

Táboa 4. Selección do mapa da categoría Bach AEMD

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CITAS (documento primario-fragmento-localización)
BACH AEMD	Materias- Análise I	Contidos	EGIIC Inv: Bueno, e dentro da asigna.. (256:272)
		Materiais	EGIIIA Inv: Seguimos. Segunda parte d.. (85:94)
	Materias- LPM	Dificultades da materia	EGIIIA Inv: Bueno vamos saltar un pou.. (95:116)
		Software Musical	EGIIIA Inv: E dos traballos que fixes.. (198:212)
	Percepción Social	Opini3n alumnado	EGIC Inv: V3s estades de acordo con.. (109:118)
Opini3n familias		EGIC Inv: Mirade... e que vos dixo .. (105:108)	

Nesta pesquisa o uso deste tipo de codificaci3n non foi totalmente sistemático, ao non ser un obxectivo principal da mesma describir unha xerarquizaci3n de c3digos e categorías sobre toda a mostra de datos recollidos. Pola contra, cabe aclarar que se trata dunha ferramenta coa que clarificar a organizaci3n da informaci3n respecto a certos eixos temáticos, con vistas a mellorar a organizaci3n e accesibilidade dos datos nos seguintes pasos do traballo investigativo, a redacci3n do *Informe de Investigaci3n* e tamén a *Análise Interpretativa*, mais permitindo unha flexibilidade para adaptar este proceso ao conxunto de técnicas de recollida de datos, e ás interpretaci3ns realizadas. Así, podemos mostrar a xerarquizaci3n e atribuci3n de estilos musicais que facía o alumnado ao declarar as súas preferencias musicais, e que se mostrou moi significativo á hora de considerar a utilidade deste tipo de etiquetaxes, debido ao sesgo de significados entre as percepci3ns dos estudantes e as da profesora e o investigador:

Ilustración 2: Xerarquización e depuración mediante codificación Axial da relación entre estilos musicais e artistas nas preferencias musicais declaradas polos estudantes.



3.2.5.4 Informe de Investigación

Unha vez estruturada a codificación axial, á vez que adquirida unha perspectiva global dos datos e as relacións máis críticas entre os mesmos, realizouse o *Informe de Investigación* que buscaba unha exposición crítica da realidade estudada a través da combinación da descrición e da interpretación de baixo nivel inferencial, dos que existían abundantes evidencias empíricas. Con este informe preténdese mostrar non só a realidade estudada a pé de aula desde a perspectiva da profesora, os estudantes e o propio investigador, senón, ao mesmo tempo, contextualizar as dinámicas e procesos rexistrado a través dos datos dentro da construción apriorística máis importante: o currículo das materias e a lexislación que regula o Bach AEMD.

Para evitar caer nunha interpretación que desvirtúe as evidencias empíricas achadas, esta presentación realízase en tres bloques diferenciados.

No primeiro, que se corresponde co capítulo 4, realízase unha análise descritiva do currículo e da lexislación que establece o que debe entenderse por educación musical no Bach AEMD, constituindo a influencia externa do ámbito institucional que condiciona, de feito, como se concibe o currículo e o modelo educativo a seguir. Esta descrición móstrase xa desde unha perspectiva teóricamente informada, nun nivel inferencial máis alto que o utilizado nas partes que tratan a realidade de aula, debido á facilidade coa que o lector pode contrastar as interpretacións recurrido ás fontes documentais da análise e, polo tanto, sen correr o risco de ocultar os pasos seguidos no proceso.

O segundo, que forma o capítulo 5, adicado a realizar unha descrición dos estudantes, as súas ideas, percepcións sobre o sistema académico e as aprendizaxes, e as súas crenzas, gustos e preferencias sobre a música.

Por último, o capítulo 6 presenta a terceira parte do *Informe de Investigación*, na que se describen a traxectoria da profesora a nivel formativo e profesional, a súa visión

sobre o currículo e as materias de modalidade do Bach AEMD, e tamén sobre o alumnado que cursa esta vía. Xunto a isto, pormenorízanse os aspectos máis importantes de como o currículo se traslada e adapta ás aprendizaxes de aula. Procúrase establecer unha perspectiva analítica holística da actuación e das motivacións da profesora desde diferentes puntos de vista, poñendo en valor a labor docente realizada nun contexto de difíciles condicións, procurando o encaixe dos designios do currículo aos estudantes a nivel de aula.

En síntese, mediante este informe, expónse unha visión apegada aos datos que procura manter as perspectivas e diferentes posicións que adoptan os axentes, tal e como foron observadas polo investigador durante a súa estada no campo. Neste sentido, adquiren unha importancia fundamental as diferencias culturais profundas entre os estudantes e o currículo que deben ser afrontadas pola profesora.

3.2.5.5 *Análise interpretativo*

Unha das etapas máis características do traballo dos investigadores cualitativos consiste en deconstruír os significados recibidos, cuestionando moitas das asuncións non verbalizadas e as convencións que forman o que se considera o sentido común dentro dunha cultura completa (Yanow, 2007, p.413).

Desta maneira, no capítulo 7 móstrase o último paso na pesquisa unha análise interpretativa onde se relacionan os datos recopilados no campo e as ideas e relacións xurdidas a partir deles, reconstruíndo as realidades observadas. Para acadar isto, adóptase o prisma dos estudos culturais e a idea da linguaxe e a música como cultura, procurando acadar unha visión crítica do contexto estudado (Merriam, 2002, p. 328). O investigador elabora un informe onde tenta lograr unha visión da realidade observada situada nun marco de relacións máis amplo. Partindo da particularidade dos feitos, explica a súa percepción da realidade estudada, concebida como unha mostra pequena, a través do compromiso investigativo de transmitir unha interpretación sobre o contexto e a situación, tal e como a entende en primeira persoa, para transmitirla aos lectores (Altheide & Johnson, 1998, p. 305).

Esta parte final trata de manter a coherencia co proceso de análise anterior, para o que se procurou adaptar o método de interpretación aos outros aspectos da investigación, tal e como explica Flick (2002, p. 233):

“... É necesario examinar se o método de interpretación dos datos traballa ben co propio método de selección do material, se o marco teórico do propio estudo corresponde cos antecedentes teóricos do método de interpretación, e se ambas maneiras de comprender o proceso de investigación se corresponden”.

En calquera caso, privilexiouse unha interpretación teóricamente fundamentada que non se alonxe dos datos recabados no campo, tentando conectar as ideas de interese cos conxuntos de datos presentados (Yin, 2011, p. 219), tendo necesariamente en conta que se trata do resultado de aplicar ás técnicas etnográficas que xeran datos e os analizan, o que Willis denominou “Imaxinación Etnográfica”:

“[...] experimenta traéndoa [a información etnográfica] a un contacto forzado con conceptos externos, tentando enmarcar o todo coa necesaria complexidade, e entrega puntos analíticos esclarecedores que non sexan derivábeis totalmente do campo mais

que sexan vitais na conceptualización das súas relacións”. (Willis, 2000, p. xi)

En síntese, non se trata de establecer nesta parte explicacións unívocas e obxectivas senón unha concepción que se aproxime á comprensión provisional dunha realidade complexa e cambiante.

3.2.6 Criterios de calidade

A etnografía tense caracterizado nas últimas décadas pola inclusión de diferentes fontes e técnicas de recollidas de datos, dando lugar, moitas veces de xeito tácito, ao que Flick denomina “*triangulación implícita*” (Flick, 2014, p. 106), ao tender a liberarse a etnografía de restricións metodolóxicas na entrada ao campo, nas decisións sobre os enfoques metodolóxicos a adoptar e o rigor co que os métodos se aplican, polo que se ten chegado a falar da presenza de “*métodos híbridos*” na etnografía (Knoblauch cit en Flick, 2014, p. 108).

Porén, na presente pesquisa procurouse explicitar esta triangulación seguindo criterios como o de entrevistar a todas as persoas do campo, e tamén levar a cabo a análise paralela da información obtida de diferentes fontes, como ocorre cos datos obtidos da observación participante, as entrevistas, a análise do blog e dos documentos e artefactos (Flick, 2014).

3.2.6.1 *Fiabilidade do procedemento*

Tratouse de acadar a maior fiabilidade posíbel no proceso investigativo, a través de respetar unha serie de criterios que procuran, principalmente, dotar de absoluta transparencia á produción dos datos. Tal e como explica Flick (2002), a fiabilidade dunha investigación cualitativa reside basicamente en dous aspectos principais. O primeiro, consiste na explicación da xénese dos datos separando documentando tanto as circunstancias do seu rexistro, así como a claridade na separación entre estes e as interpretacións do investigador (Flick, 2002, p. 238). Neste sentido, esta pesquisa mostra en todo momento a orixe dos datos, referíndose tanto á fonte como a técnica de recollida utilizada, e explicando o lugar donde se poden encontrar os datos brutos dentro dos rexistros realizados.

En segundo lugar, seguindo a Flick (2002, p. 238), documéntase todo o proceso seguido, tentando mostrar con claridade as decisións tomadas polo investigador e mostrando os diferentes estadios seguidos na análise, de maneira que pode consultarse cada un deles de xeito individualizado, ben sexa a transcripción, a codificación, ou a análise.

3.2.6.2 *Validación comunicativa dos datos e das interpretacións*

Tras finalizar o proceso de recollida de datos e de estadía no campo, realizáronse reunións coa profesora onde se validaron a análise e interpretación dos datos realizada polo investigador, tendo en conta que o seu criterio se sustentaba nun amplo coñecemento do campo e do tema de estudo. Desta maneira, a análise enriqueceuse con un proceso dialóxico de validación comunicativa que se estendeu desde o comezo da pesquisa e acadou os últimos estadios da análise e interpretación (Kvale, 2011).

Debido á dificultade de realizar este procedemento co alumnado, procurouse validar a situación das entrevistas durante a súa realización, de maneira que os participantes respondían a preguntas de confirmación en diferentes entrevistas grupais, procurando

evitar que os entrevistados constrúen consciente ou inconscientemente unha versión das súas experiencias que non se correspondese coa súa opinión, especialmente nos aspectos máis importantes para as preguntas de investigación (Flick, 2014, p. 38).

3.2.6.3 *Credibilidade*

É importante dotar á pesquisa en todo momento de credibilidade, entendida como a coherencia e confiabilidade no procedemento seguido de xeito que os resultados da investigación teñan unha base racional e estén dacordo cos datos recollidos no campo. En relación ás metodoloxías cuantitativas, habitualmente adoita falarse de comprobar a consistencia entre os datos e os resultados (Guba & Lincoln, 1994). Así, en esencia a validez interna avalía os problemas de deseño da investigación procurando basearse no criterio de replicabilidade: até que punto un segundo investigador chegaría aos mesmos resultados partindo dos mesmo datos (Goetz & LeCompte, 1988, p. 214). Porén, nas investigacións cualitativas como a que aquí nos ocupa, polo seu carácter situado, coas particularidades que entrañan o escenario, os participantes e a cualidade interactiva dos datos producidos pola investigador, este criterio reformúlase, para falarmos de autenticidade e confiabilidade (Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 95-96). Así a primeira cualidade refírese ao carácter verdadeiro dos datos recollidos, o que se reforza co control dos participantes. A confiabilidade baséase en seguir, para obter os datos, procedementos pautados e non oportunistas ou caprichosos, establecendo a importancia de seguir certos estándares de traballo como medio de realización da pesquisa.

Neste estudo partiuse do principio enunciado por Hammersley como “realismo sutil” (Hammersley, 1992, p. 53), quen considera que os acontecementos suceden con independencia do traballo do investigador, sendo importante observar certa coherencia entre a investigación e os feitos estudados, mantendo a base dos razonamentos da mesma sobre estes últimos. En liña con isto, procuráronse reflexar na pesquisa as crenzas e construcións tanto dos participantes como do investigador, evitando considerar as crenzas das persoas investigadas directamente como “verdadeiras” ou “racionalis” (Hammersley, 1992, p. 53). Neste sentido, mediante a análise da normativa e o currículo e tamén dos textos e artefactos utilizados na aula, tentouse crear unha visión de como externamente se configuran as aprendizaxes e dinámicas que son observadas a nivel de aula polo investigador. Ao complementar esta visión baseada na análise documental coas declaracións dos participantes temos a oportunidade de obter unha perspectiva máis contextualizada na que situar os seus testemuños, evitando adoptalos como a fonte única de “verdade”. Outro aspecto que incide no “realismo sutil” reside na heteroxeneidade de intereses e bagaxes dos suxeitos participantes, mostrando unha realidade ampla e diversa que se afasta da adopción de criterios e opinións unánimes.

A credibilidade da pesquisa tamén se ve reforzada pola existencia dun compromiso ético en relación ao consentimento e información dos resultados cos participantes, partindo sempre da da voluntariedade das súas aportacións. As entrevistas realizáronse desde o consentimento informado dos entrevistados, realizándose unha validación comunicativa, así como a firma dun documento de autorización e acordo ao final do proceso.

En todo caso, sempre se fixo depender a recollida de información de que os nativos do campo considerasen a súa situación adecuada para que o investigador puidese realizar o seu traballo, suspendéndose en caso contrario. Ademais, contouse co

consentimento informado do centro educativo, a través da entrega de información sobre o obxectivo da pesquisa baixo o amparo da Universidade da Coruña.

Tamén colabora a unha maior coherencia interna favorecer que o lector poida seguir a evolución das análises realizadas, desde os datos brutos, pasando por unha descrición de baixo nivel inferencial (informes descritivos das entrevistas...), o que lle permite manter unha perspectiva máis ampla da realidade estudada. Así, procurouse ir incorporando paso a paso unha interpretación de segundo nivel, sempre declarada e separada da mera descrición, de xeito que se prioriza ilustrar calquera labor realizada polo investigador durante o procedemento.

3.2.6.4 *Triangulación*

Na presente pesquisa realizouse unha triangulación de métodos, de maneira que incluiu a observación, a análise de documentos, a entrevista a participantes e a introspección (Denzin, 1989, cit. en Flick, 2014, p. 105). Alén disto, existiu tamén unha triangulación de datos (Patton, 1990), referida á utilización de diversas fontes de datos para observar e rexistrar os mesmos fenómenos estudados, o que nos permite probar tanto a consistencia dos datos así como comparar as diferentes perspectivas e puntos de vista dos axentes con diferentes posicións dentro do contexto da investigación: o alumnado, a profesora, e o currículo.

O resultado principal desta técnica é a autenticidade dos datos recollidos, así como a credibilidade das análises realizadas (Angrosino, 2012). A triangulación nas investigacións sociais da lugar, seguindo a Sandra Mathison (1988), a acadar un elevado grao de *converxencia*, é dicer, que os datos recollidos de diferentes formas e de diferentes formas veñen coincidir en sinalar certas evidencias. Ademais, e de acordo con esta autora, todos os datos foron filtrados a través do coñecemento informado, alonxada da utopía de que os todos os datos recollidos validen hipóteses de xeito categórico.

3.2.6.5 *Empoderamento*

Os propósitos e procedementos investigativos procuraron incluír a voz dos participantes, a profesora e o alumnado, de maneira que as súas reivindicacións, loitas e ideas formasen parte activa da mesma, concedéndolles voz alén das propias interpretacións do investigador. Esta forma de empoderamento dentro da pesquisa, que colabora na súa credibilidade, procura mellorar as condicións sinaladas polos participantes, verdadeiros actores coñecedores da realidade estudada, procurando unha maior equidade e calidade dos procesos educativos estudados (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 96)

3.2.7 A ética da investigación

Na presente pesquisa, e respecto a todos os procedementos que forman parte da mesma, seguíronse os principios fundamentais de respecto á dignidade humana e á integridade das persoas, situando a ética da investigación como unha prioridade fundamental. Para garantila, desenvolvéronse distintos procedementos e compromisos que, en calquera caso, evitasen “facer dano” en calquera dimensión ás persoas que participan na mesma (Simons, 2011, p. 141). Podemos dividir os compromisos e medidas tomadas neste eido en dous niveis complementarios. Así, en primeiro lugar temos unha *ética de procedementos*, referida a adherir a pesquisa a códigos éticos institucionais, e a unha ética na práctica ou *microética*, que é a que se da reflexivamente en cada paso da investigación e na que, alén dos compromisos, o investigador se

implica éticamente nunha escala de relacións persoais cos participantes (Guillemin & Gillam, 2004). Os procedementos éticos seguidos a nivel institucional, temos o respecto ás liñas expostas polos *Criterios de Avaliación de Proxectos e Traballos de Investigación* aprobados polo Comité de Ética da Investigación da UDC, especificamente no tocante ao respecto dos participantes:

[...] 6. Respecto ás persoas participantes

- 6.1. Garantir a dignidade das persoas participantes no trato que se lles dispense.*
- 6.2. Garantir unhas condicións mínimas de seguridade no desenvolvemento da investigación.*
- 6.3. Garantir o benestar das persoas participantes ao longo da investigación.*
- 6.4. Garantir que as persoas participantes reciben información adecuada ás súas necesidades, clara, comprensible e suficiente para coñecer as características e as finalidades da investigación e para decidir voluntariamente a súa participación nela.*
- 6.5. Garantir que as persoas participantes prestan o seu consentimento informado para cada unhas das finalidades derivadas da investigación, indicando para que, quen e como debe prestarse o devandito consentimento e incluíndo a posibilidade de revogado en calquera momento sen sufrir prexuízos.*
- 6.6. Garantir a confidencialidade da información (imaxes, datos, voz, etc.) e o respecto da intimidade das persoas participantes.*
- 6.7. Garantir a custodia segura e o uso correcto da información persoal obtida.*
- 6.8. Posibilitar o acceso das persoas participantes aos datos que se coñezan ao longo da investigación e, no seu caso, aos resultados da investigación referidos á propia persoa.*
- 6.9. Compartir, no seu caso, os beneficios derivados da investigación.*
(CEID-UDC, 2017)

No tocante á *microética* e o tratamento dos datos durante todo o procedemento investigativo, é dicer, á dimensión persoal da ética de investigación, en primeiro lugar procurouse tratar aos participantes como “compañeiros” de investigación, máis que suxeitos da mesma. Así, estableceuse en todo momento un diálogo aberto sobre os aspectos da investigación que procurasen informar abertamente sobre a mesma aos participantes evitando, en todo caso, falsear a personalidade do investigador para conseguir algún tipo de información de dominio privado, ou o falseamento deliberado do carácter da propia investigación (Erickson, 1987 cit. en Angrosino, 2012, p. 91). Ademais, tamén co respecto á vida privada dos participantes, tanto na interacción co investigador durante a investigación como ao deixar fora da mesma os detalles que pertencen á intimidade dos participantes (Flick, 2014, p. 162).

En todo caso, procurouse reunir ambas dimensións éticas a través de tres eixos fundamentais de garantía como son o anonimato dos participantes, a confidencialidade

dos datos rexistrados, e o consentimento informado dos participantes durante cada fase dos procedementos seguidos.

3.2.7.1 *Anonimato dos participantes*

Durante todos os procedementos realizados no marco da pesquisa garántese o anonimato dos participantes. Así, as persoas aparecen na pesquisa identificados mediante pseudónimos (Angrosino, 2012, p. 117) co obxectivo de protexelas do coñecemento e das interpretacións que poidan realizar os lectores da mesma, evitando que poidan ser vítimas de xuízos inxustos ou inxustificábeis ou de calquera acción que afecte á súa intimidade (Simons, 2011, p. 155).

3.2.7.2 *Confidencialidade*

Outro criterio seguido, fundamental para garantir a ética do procedemento seguidos, é asegurar a confidencialidade das informacións que os informantes non queren desvelar. Para asegurar este cumprimento, procurouse en todo momento evitar invadir a intimidade dos participantes durante as observacións de aula e, sobre todo, na realización das entrevistas. Desta maneira, reducíronse ao mínimo as preguntas referidas a aspectos de tipo persoal, ou que comprometesen aspectos íntimos dos participantes en relación ás súas familias e traxectorias vitais. Tamén, dado o carácter grupal das entrevistas, permitindo que aqueles estudantes que nalgún momento non quixeran participar nas entrevistas ou evitar responder algunhas cuestións o poidesen facer tacitamente. Isto, por exemplo, obsérvase na desigual participación dos estudantes nas tres tipoloxías de entrevistas. Deste xeito, tentouse que o rigor metodolóxico, derivado da calidade da investigación, non afecte aos participantes negativamente someténdoo a estrés ou calquera outra situación que comprometa a libre participación das persoas a cada momento, así como o seu benestar e o respecto á súa vontade e intimidade (Flick, 2014, p. 165).

3.2.7.3 *Consentimento informado*

Unindo a garantía de anonimato e de confidencialidade, renunciouse, salvo para a realización das entrevistas grupais, a realizar gravacións de vídeo ou son das sesións, ao determinarse, de acordo coa profesora, que resultarían invasivas para o grupo e para o normal transcurso das sesións de aula, dotando ao estudo e o escenario dunha certa “artificialidade” e rixidez. Así, as únicas gravacións de vídeo realizadas foron as das entrevistas grupais aos estudantes e as entrevistas á profesora, nas que se situou aos estudantes nun segundo plano. A función exclusiva das gravacións era a de garantir a correcta transcripción das mesmas, sendo acordado este procedemento concreto previamente cos participantes. Ademais, garantiuse a estricta confidencialidade das gravacións que só estiveron, incluíndo todo o proceso de transcripción, en mans do propio investigador evitando deste xeito calquera tipo de problema ético ao respecto.

Deuse, en todo caso, cumprida información aos participantes dos procedementos a seguir, xustificándoo respecto aos obxectivos da pesquisa, e garantindo ao mesmo tempo que os estudantes e a profesora, entendendo en cada momento os pasos a realizar na pesquisa, accedían voluntariamente a seguir colaborando. Polo tanto, a participación foi en todo momento voluntaria. Ademais, procurouse respetar, co máximo celo posíbel, as dinámicas naturais das materias e non interromper o natural transcurso das mesmas. Neste sentido, o investigador ausentouse na maioría dos exames ou probas nas que a súa presenza podía claramente afectar aos estudantes e ao seu desenvolvemento

académico. Para evitar que o alumnado se poidese sentir coaccionados a participar ou mesmo incómodo aínda accedendo a colaborar, procurouse que as súas aportacións fosen sempre colectivas, contando co respaldo dos propios compañeiros á hora de dar as súas opinións tanto nas entrevistas como na aula.

Como mostra explícita dos acordos de anonimato, confidencialidade e voluntariedade, e como expresión do control democrático dos participantes do proceso investigativo obtívose o consentimento informado dos participantes, facilitando sempre a máxima información sobre a investigación en curso, e as condicións da súa realización. Por último, ademais, enviouse un documento aos participantes unha vez todos acadaron a maioría de idade, mostrando o seu consentimento para o uso científico da información recabada (Apéndice 6).

4 Análise descritiva do marco lexislativo do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza

4.1 Consideracións en relación ao marco legal e ao contexto investigativo

A presente investigación tivo como un dos seus principais obxectivos a descrición e análise dos procesos de ensinanza e aprendizaxe musical dun grupo-aula de primeiro curso do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza. Este nivel educativo estaba regulado pola Lei Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) xunto a outras normas legais derivadas da mesma, fundamentalmente no caso de Galicia, o Decreto 126/2008 do 19 de xuño. A continuación realizaremos unha presentación sobre os elementos máis importantes do marco legal que regula estas ensinanzas, coa meta de acadar unha comprensión ampla e contextualizada do que se ensina nas aulas e dos obxectivos e filosofía que subxacen ás materias obxecto de estudo.

En relación ao marco legal, debe tomarse en consideración que no tempo transcurrido desde a estadía no campo até a finalización da pesquisa, teñen existido cambios importantes. Neste lapso de tempo, a LOE foi sustancialmente modificada a través da aprobación e implementación da Lei Orgánica 8/2013 do 9 de decembro para a mellora da calidade educativa (LOMCE). A importancia destas variacións ven dada, no estudo que nos ocupa, porque desde a súa fase embrionaria, a LOMCE conlevaba unha clara intención de reducir ao mínimo a presenza e relevancia das materias artísticas na educación primaria e secundaria. Este propósito, patente e inequívoco, deu lugar a unha ampla contestación en defensa da educación artística en diferentes sectores da sociedade, especialmente entre os membros máis afectados da comunidade educativa. A propia estadía no campo de investigación coincidiu no tempo con todo o proceso de debate social, reivindicacións e presións cara a modificación dos aspectos máis lesivos dos borradores da nova lei arredor deste eido, así como o inicio dos trámites parlamentarios para a súa aprobación.

O cambio tan rápido do marco normativo e da estrutura dos estudos que eran obxecto desta pesquisa, influíu sustancialmente sobre o desenvolvemento da mesma. Para unha mellor comprensión dos condicionantes xurdidos respecto ao proceso investigativo, podemos agrupalos en dous niveis diferentes. No primeiro ubicamos os elementos cun efecto máis directo e palpable no estudo, como os datos e testemuños recollidos na investigación en relación aos proxectos da reforma educativa, que forman parte da vida diaria dos estudantes e da profesora participantes, converténdose nun *leit-motiv* das súas conversas, e o cerne de diversas actividades reivindicativas como folgas estudiantís, protestas, concertos... Tamén neste grupo, estarían outros xeitos en que a reforma lexislativa se filtra no contexto estudado, como é a tácita desacreditación dos itinerarios e das materias artísticas.

Aliás, a través da revisión dos testemuños e outras fontes de información, esta irrupción permitunos reconstruír o alcance que a reforma educativa tivo nun grupo social pequeno, non só a nivel legal ou educativo, mais tamén respecto ás súas ideas, sentimentos e expectativas. Temos, en fin, que estes acontecementos externos, *a priori* inesperados, condicionaron a pesquisa dun xeito dificilmente mensurable, fundíndose no seu propio desenvolvemento.

O segundo nivel de influencia, esóxeno ao proceso de investigación, consiste na necesidade de adaptar as conclusións do estudo realizado ao tempo presente, onde os cambios producidos no ámbito lexislativo mudaron as bases sobre as que se asentaban as ensinanzas de Bacharelato no momento de realizar a estadia no campo. Esta obriga, exténdese alén do investigador e da propia pesquisa, para incluír tamén ao lector, quen debe realizar o esforzo de situarse nun contexto educativo diferente ao actual, comprendendo que as análises deste traballo se realizaron nunhas condicións moi particulares.

4.2 A estrutura do Bach AEMD

O BACH AEMD, como o seu nome indica, estaba deseñado como unha opción, no nivel de Bacharelato, destinada a cubrir a formación relacionada coas Artes Escénicas, a Música e a Danza. Esta vía, creada pola Lei Orgánica de Educación 2/2006 (en adiante LOE), non existía con anterioridade. Con este novo itinerario tentouse dotar dunha formación oficial a estes eidos artísticos dentro dos estudos de Bacharelato, que puidese contribuír á formación regrada do alumnado interesado nelas, garantindo unha crecente integración dos estudos artísticos dentro do sistema educativo xeral. Aliás, o feito de constituírse como unha vía compartida entre diferentes formas artísticas, que contan con diferentes tradicións e institucións de formación específica, orixinou, á súa vez, unha necesidade de integrar as aprendizaxes destes ámbitos artísticos baixo unha mesma opción curricular.

Podemos observar, na constitución do Bach AEMD, dous desafíos principais. O primeiro consistiría en consolidar o estudo das artes dentro do Bacharelato, contribuíndo á creación de espazos normalizados de educación artística, similares aos que tradicionalmente ocupan outro tipo de coñecementos, e que conducen á educación superior e universitaria. O segundo, sería o de lograr establecer itinerarios de formación nestas artes como unha opción máis dentro dun sistema de educación único, contribuíndo a establecer pontes respecto a outros ámbitos académicos e profesionais, cunha crecente diversificación das opcións dispoñíbeis durante educación obrigatoria e postobrigatoria, permitindo unha maior flexibilidade curricular coa inclusión de novos itinerarios educativos e profesionais.

4.2.1 Modalidades e vías

Antes de avanzar na análise descritiva do currículo das materias de música do Bach AEMD e da súa relación co contexto educativo estudado, cómpre explicar dun xeito conciso as diferentes opcións de estudos de Bacharelato ás que podía acceder o alumnado no momento de realizarse a estadia de investigación no campo.

A LOE establecía, no seu artigo 34, tres modalidades principais de Bacharelato:

- O Bacharelato de Ciencias e Tecnoloxía.
- O Bacharelato de Humanidades e Ciencias Sociais.
- O Bacharelato de Artes.

Na práctica, esta denominación viña significar unha primeira división en tres grandes áreas de coñecemento, do que derivaban as opcións das que dispoñían os estudantes. Desta xeito, o Bacharelato da LOE ofrecía, dentro de cada unha das modalidades, diferentes itinerarios educativos de especialización. Con isto, trataba de atinxir a cada vez maior diversidade de intereses do alumnado no ámbito académico e profesional. Tal

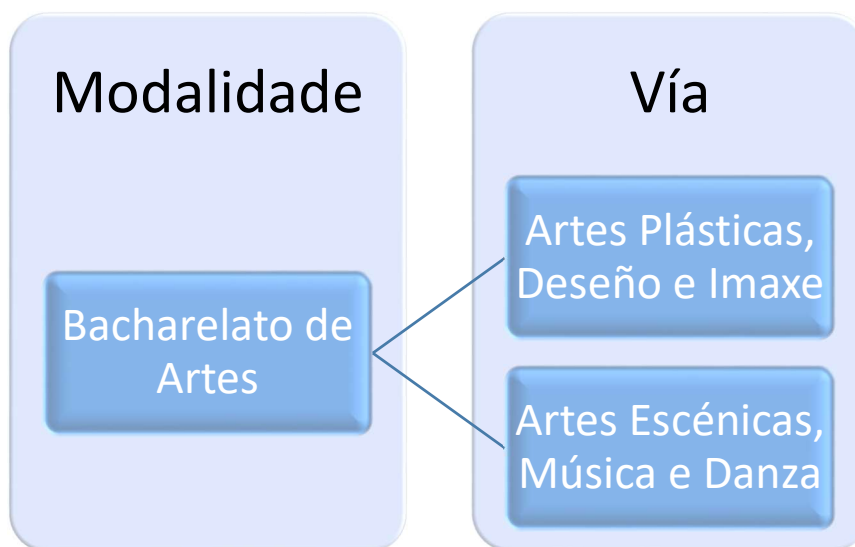
e como dicta a LOE no punto 3 do artigo 32, cada unha das modalidades do Bacharelato pode organizarse, á súa vez, en distintas vías que faciliten a especialización do alumnado, ben para a súa incorporación a estudos posteriores ou á vida laboral activa:

3. O bacharelato comprende dous cursos, desenvolverase en modalidades diferentes, organizarase de modo flexible e, no seu caso, en distintas vías, co fin de que poida ofrecer unha preparación especializada aos alumnos acorde coas súas perspectivas e intereses de formación ou permita a incorporación á vida activa unha vez finalizado o mesmo. (Lei Orgánica de Educación 2/2006, do 3 de Maio, de Educación)

Aliás, o desenvolvemento das vías de cada modalidade, segundo a mesma LOE, sitúase dentro das competencias en materia de educación das comunidades autónomas. No caso que nos ocupa, estas vías académicas de Bacharelato foron fixadas no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia, a través do Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.

Centrándonos no Bacharelato de Artes, en Galicia este quedou dividido en dúas vías diferentes, tal e como o dispón o Decreto 126/2008 no punto 5 do seu artigo 5º: a vía de Artes Plásticas, Deseño e Imaxe; e a vía de Artes Escénicas, Música e Danza.

Táboa 5. Vías da modalidade do Bacharelato de Artes



4.2.2 Estrutura curricular e tipos de materias

Como paso previo á descrición da vía que nos ocupa, a de Artes Escénicas, Música e Danza, convén coñecer máis polo miúdo a estrutura común a cada unha das diferentes vías de Bacharelato, o que nos permitirá unha mellor comprensión destes estudos.

A LOE distingue tres tipos diferentes dentro das materias que conforman o currículo de Bacharelato: as materias comúns, as materias de modalidade e as optativas (artigo 5º, punto cuarto). As materias de modalidade, que teñen un papel fundamental no presente traballo, son aquelas que dotan a cada vía de Bacharelato dun carácter máis específico,

permitindo unha maior especialización do coñecemento neste nivel educativo. Esta función menciónase na propia definición que o Decreto 126/2008 ofrece sobre este tipo de materias:

“[as materias de modalidade son] aquelas que teñen como finalidade proporcionar unha formación de carácter específico orientado a un ámbito de coñecemento amplo que desenvolva as competencias máis vinculadas con este, que prepare para estudos posteriores e favoreza a inserción nun campo laboral determinado” (Decreto 126/2008, artigo 7º).

Unha vez explicado o concepto e a función das materias de modalidade, cómpre valorar o número e importancia destas materias no currículo. Con independencia da vía de Bacharelato establécese a obriga de cursar tres materias de modalidade en cada un dos dous cursos académicos. Ademais, incorpórase como requisito que cando menos cinco destas materias deben pertencer á vía elixida polo estudante. Isto permite a cada vía acadar unha elevada coherencia interna. En síntese, unha vez que o alumnado elixe unha vía de Bacharelato, cursa entre cinco e seis materias de modalidade durante os dous anos académicos.

Dentro da vía do Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza (en adiante BACH AEMD) ofértanse as seguintes materias de modalidade:

Primeiro curso: Análise musical I, Anatomía aplicada, Cultura audiovisual, Linguaxe e Práctica musical.

Segundo curso: Análise musical II, Artes escénicas, Historia da música e da danza, Literatura universal.

Porén, a elección das materias de modalidade de cada vía non é totalmente libre, xa que non todas as materias son a opción dos estudantes. En Galicia, segundo sinala o punto 6 do artigo 7º do Decreto 126/2008, establécese que unha materia de modalidade en cada curso teña un carácter de elección obrigatoria. Desta maneira, o alumnado que elixe esta vía debe cursar obrigatoriedade *Cultura Audiovisual* durante o primeiro curso, e *Historia da Música e da Danza* no segundo. Polo tanto, os estudantes elixen dúas materias de modalidade en cada un dos cursos, sendo a outra de “elección obrigada”.

4.2.3 Descrición das materias de modalidade do BACH AEMD

Para analizarmos o Bacharelato concebido pola LOE, e unha vez xustificando o papel fundamental que acadan as materias de modalidade, deterémonos na descrición da natureza e o contido deste tipo de materias na vía do Bach AEMD, ao seren unha das características máis específicas do mesmo.

Entre as particularidades presentadas polas materias de modalidade desta opción, destaca a de que deben abranguer tres ámbitos artísticos diferentes. Polo tanto, esta representatividade da música, a danza e as artes escénicas debe levarse a cabo dentro dunha oferta de oito materias para todo o Bacharelato, das cales o alumnado só cursa seis.

Aliás, no Bach AEMD a relación entre as materias e ámbitos artísticos non é equilibrada. En primeiro lugar, ao observar a temática das materias de modalidade, constátase que a metade están referidas a un único ámbito artístico. Así, temos tres

referidas especificamente á música (*Análise I, Análise II, e Linguaxe e Práctica Musical*) e unha adicada ás artes escénicas (*Artes escénicas*). Non obstante, existen outras dúas relacionadas con dous ou máis ámbitos artísticos, *Historia da música e da danza e Anatomía aplicada* (principalmente dirixida ás Artes Escénicas e á danza). Únicamente a materia de *Cultura Audiovisual* se podería considerar relacionada con todos os ámbitos da vía, se ben ten unha maior proximidade co ámbito das artes escénicas. O abano de elección das materias de modalidade complétase con outra materia que, sen relación directa con ningún dos ámbitos como é *Literatura Universal*, en calquera caso conta cun maior parentesco coas Artes Escénicas.

Do anterior dedúcese que na propia oferta das materias de modalidade existe un claro predominio das materias adicadas a un ámbito artístico específico. Aínda máis, obsérvase un privilexio na oferta das ensinanzas musicais fronte aos outros dous ámbitos. De feito, non existe ningunha materia especificamente adicada á danza dentro da oferta curricular do Bach AEMD.

Outra das características desta vía ven dada pola pouca continuidade entre as materias de modalidade ofertadas no primeiro e no segundo curso. Tan só a materia *Análise I* ten continuidade no segundo curso a través de *Análise II*. Esta situación, semellante á que ocorre na vía de artes plásticas, con só dúas materias (Debuxo técnico e Debuxo artístico), contrasta coa oferta nas vías de humanidades e ciencias sociais, onde son polo menos tres as materias con continuidade (Grego, Latín, e Matemáticas aplicadas ás ciencias sociais), e no de ciencias e tecnoloxía, con até cinco materias que poden estudarse en ámbolos dous cursos (incluíndo a materia de Física e química, que en segundo se divide en dúas).

Desta comparación poden extraerse dúas consecuencias concatenadas. A primeira sería a de considerar o Bach AEMD como a vía que conta cunha maior flexibilidade e variedade na elección das materias de modalidade. É dicer, o alumnado ten ao seu dispor un maior número de materias diferentes entre o primeiro curso e o segundo. Mais esta diversidade é a causa dunha segunda consecuencia: a aparente falta de consenso sobre os obxectivos e contidos básicos que deben estruturar unha verdadeira vía de Bacharelato. Desta maneira a estrutura da vía resulta ser máis heteroxénea e os contidos tratados non están dotados, en xeral, dunha continuidade durante os dous cursos.

Outro punto que trataremos máis adiante, e xurdido a través da observación e nas entrevistas cos participantes, foi a constatación de que a estrutura das materias de modalidade desta opción de bacharelato goza dunha menor gradación e relación dos contidos, tanto dentro das propias materias, como en relación á bagaxe e os coñecementos que o alumnado trae desde a ESO. Isto, é patente nas conversas cos estudantes, que se queixan, como veremos, de non ter unha base de coñecementos suficientes para afrontar as materias do Bach AEMD. Isto contrasta coas vías pertencentes a modalidades máis amplamente extendidas e cunha implantación moito máis lonxeva como é a de Ciencias e tecnoloxía, formadas moitas veces por materias troncais na ESO o que parece conlevar o establecemento dunha maior estandarización dos contidos a tratar, así como das metodoloxías utilizadas na aula.

4.2.4 As materias específicas de música: Análise I e Linguaxe e Práctica Musical

Ao comezo do proceso de investigación decidiuse realizar unha etnografía educativa dentro das materias de modalidade específicas de música que se impartían no centro onde se realizou a investigación: *Análise I e Linguaxe e Práctica Musical*. Ademais, estas materias ao seren cursadas durante o primeiro curso do bacharelato, permitiunos

focalizar o traballo sobre un mesmo grupo-aula, podendo así coñecelo cunha maior profundidade. Considerouse que a elección das materias do primeiro curso, favorecía o establecemento de *rapport* con todos os participantes, cousa que sería moito máis complicado establecer durante o segundo curso, debido ás situacións de presión, présa e tensión aos que habitualmente se someten estudantes e profesores debido á importancia das cualificacións académicas e á presenza do exame de Selectividade ao final do curso.

De entre as dúas materias, tal e como se xustificou anteriormente, púxose unha maior atención sobre a materia de *Análise I*, xa que era a que máis explicitamente mostraba o xeito en que esta vía se constituía: tratábase dunha materia que existía dentro do plan de estudos do Grao Profesional do Conservatorio de Música, e que adoita requirir uns coñecementos musicais previos bastante avanzados tanto teóricos como prácticos. Por isto, era de grande interese observar como se podían situar as súas aprendizaxes nun nivel educativo diferente, incluíndo ao alumnado alleo ao Conservatorio, para analizar o xeito en que o currículo e as prácticas docentes adaptaban os contidos a un contexto cunha bagaxe académico-musical máis limitada.

A materia de Linguaxe e Práctica Musical supuña unha dobre confluencia. Por unha banda, viña dar continuidade á materia de música presente na ESO, mentres pola outra viña supoñer a fonte dos coñecementos de tipo instrumental da linguaxe musical, necesarios para unha adecuada comprensión doutras materias específicas como a *Análise I*, *Análise II* ou *Historia da Música e da Danza*.

A seguir comezaremos a análise descritiva das propias materias partindo do seu deseño curricular, recollido na normativa, tentando facer visibles as súas bases filosóficas, metodolóxicas e a xustificación da súa presenza dentro deste nivel educativo.

4.2.4.1 *Análise I*

Para introducírmonos de modo xeral no que significa a materia de *Análise I*, podemos calificala como unha materia cun alto nivel de abstracción, que procura desenvolver no estudante a capacidade de recoñecer as unidades constructivas e parámetros que caracterizan diferentes obras musicais, tanto auditivamente como co apoio da notación musical, nomeadamente mediante partituras. Tradicionalmente, nos Conservatorios de música esta materia tense impartido como unha materia grupal baseada na teoría, é dicir, alonxada da práctica musical vocal ou instrumental, considerada como unha formación complementaria que permitía un coñecemento máis rico e comprensivo das obras musicais, e orientada principalmente a servir como unha ferramenta cara á interpretación das mesmas. Esta utilidade debe situarse no contexto dun canon de obras de dimensións considerabeis e cun alto grao de complexidade estrutural e harmónica, como é o caso da música da tradición culta occidental. Outra característica fundamental, é a idea de considerar a música como unha linguaxe, dotada dunha morfoloxía e dunha sintaxe, que subxace a grande parte dos desenvolvementos analítico-musicais clásicos.

O currículo da materia de *Análise I* desenvolveuse legalmente mediante o Decreto 126/2008 do 19 de Xuño. Os seus principios e estrutura están incluídos dentro do *Anexo* do decreto, no mesmo epígrafe que a materia que a continúa no segundo curso de Bacharelato, *Análise II*. A redacción das disposicións referentes a estas dúas materias divídese en diferentes epígrafes. Primeiro, temos unha *Introducción* e uns *Obxectivos* comúns a ambas materias. A continuación, desglósanse para cada unha delas os seus

proprios *Contidos* e os *Criterios de Avaliación*. Por último, fórmulanse unha serie de *Orientacións Metodolóxicas* comúns para as dúas materias.

4.2.4.1.1 *Introdución*

Antes de describir os obxectivos, contidos e criterios de avaliación das materias de Análise, aparece un texto preliminar, común para ambas, no que se establecen unha serie de aspectos. Entre eles, temos a organización da materia, o seu alumnado obxectivo, e unha serie de ideas que xustifican a presenza desta materia no currículo.

Para dotar dunha maior claridade e á descripción, comezaremos a análise falando sobre o ordenamento das materias. No nivel de organización curricular dos estudos, establécese a presenza en cada un dos cursos do Bach AEMD dunha materia de modalidade ligada á análise musical. Neste sentido, o primeiro curso debería ter un deseño máis xeralista, mentres no segundo indagaríanse as características analíticas de certos estilos musicais, principalmente aqueles da música culta da tradición occidental:

A organización da materia -análise musical I e II presenta un primeiro curso máis xeneralista que permite adquirir unha formación mínima para escoitar música con criterios rigorosos, utilizando as ferramentas necesarias para comprendela en profundidade. No segundo curso afóndase na análise das formas e o característico de cada estilo, basicamente da tradición da música occidental, incorporando referencias da música popular, o jazz e outras músicas urbanas, así como da música doutras culturas, polas grandes achegas que realizaron á música occidental, polo seu interese intrínseco e porque a pluralidade cultural é cada vez máis unha realidade social.
(Decreto 126/2008, Anexo)¹

Outro dos aspectos tratados nesta parte introductoria é o tipo de alumnado ao que se dirixen estas materias. Así, o currículo ven suxerir veladamente a distinción entre dous tipos de estudantes segundo sexa a súa relación coa música: aqueles que están a especializarse en música como un itinerario formativo e profesional, ou aqueles que teñen a música unicamente como afeición e queiran cursar a materia para ampliar os seus coñecementos:

Deste xeito, a análise achega a visión máis completa das obras tanto desde o punto de vista da persoa oínte como da estudosa que quere afondar no coñecemento do feito musical, da súa xestación e dos seus resultados sonoros e perceptivos.

Esta división na tipoloxía de alumnado implica presupoñer que o estudo da análise musical, realizado a un mesmo nivel, mellora o coñecemento musical de ambos grupos. Como veremos na análise das materias, este punto mostra unha clara controversia co que realmente sucede a nivel de aula.

¹ Todas as citas que aparecen dentro deste epígrafe referido á materia de *Análise I*, están sacadas da parte do Anexo do Decreto 126/2008 no que se establecen as disposicións curriculares para a citada materia. Desta maneira, deixaremos de citalas ao pé, para evitar a reiteración, referindo entre paréntese unicamente o subepígrafe do que se toman.

En terceiro lugar, dentro da *Introducción*, realízase unha xustificación das propias materias baseada nun conxunto de piares básicos nos que se asenta o seu desenvolvemento curricular. O argumento principal que fundamenta estas materias é o de considerar a análise musical como unha ferramenta clave para coñecer o funcionamento interno das obras musicais. Ademais, esta idea está relacionada coa xa citada concepción da música como linguaxe, ilustrada aquí pola división presentada entre “elementos” e “procedementos”:

“[...] a análise achega a visión máis completa das obras tanto desde o punto de vista da persoa oínte como da estudosa que quere afondar no coñecemento do feito musical, da súa xestación e dos seus resultados sonoros e perceptivos. O punto de partida da análise é a comprensión da propia música, da obra en si: coñecer e recoñecer a organización da linguaxe utilizada (elementos e procedementos) e as características sonoras que nos permiten enmarcar esa obra nun contexto histórico (harmonía, melodía, ritmo, timbres, cadencias, forma, etc)”. (Introducción)

Neste fragmento tamén se cita outra cualidade da análise musical, ao establecelo como medio para procurar analoxías e diferenzas entre conxuntos de obras cun contexto histórico común, o que o convertiría nun recurso para entender o concepto de estilo musical, e tamén a evolución da música ao longo do tempo.

En canto á propia natureza da análise en sí mesma, concédese un interese fundamental ao coñecemento das formas ou estruturas musicais. Nesta mesma liña, sinala como unha das metas da análise a identificación das estruturas que caracterizan as obras musicais incluídas baixo a denominación de “formas históricas” e referidas, segundo podemos deducir, ás formas máis habituais que adoptan as obras da música culta da tradición occidental:

Unha parte importante da análise musical constitúea o estudo da forma musical: as diferentes estruturas de que se fixo uso na composición ao longo da historia e que, en moitos casos, xeraron as denominadas formas históricas. Comprender os elementos que integran a forma musical, apreciar as variantes da forma básica e ser quen de entender a súa evolución é o obxectivo básico en que se refire ao aspecto formal. (Introducción)

Outro piar sobre o que se asentan estas materias, segundo esta *Introducción*, é o de perseguir un maior gozo na audición, axudando ao alumnado a desenvolver xuízos artísticos críticos que permitan coñecer o concepto de calidade musical. Polo tanto, establecéndose un relación directa entre a idea de pracer estético e o coñecemento intelectual:

“Os dous cursos de análise musical presentes no bacharelato teñen como obxectivo dotar o alumnado duns recursos que favorezan gozar máis a fondo da música, así como adquirir unhas destrezas que fomenten unha posición crítica ante as obras, o que require o coñecemento daqueles aspectos que son sintomáticos da calidade musical”. (Introducción)

Polo tanto, neste epígrafe preliminar, establécese como un principio fundamental do currículo que os estudantes aprendan a diferenciar as músicas pola súa calidade. Porén,

en ningún momento se chega a explicar ou describir cales deben ser as cualidades ou os métodos a través dos que se deba determinar a calidade dunha música. Esta eiva na fundamentación do que curricularmente debe considerarse calidade musical mostra un importante baleiro filosófico que asume de forma acrítica o seu carácter unívoco. Ademais, isto supón obviar as ligazóns que poidan existir entre a música, as relacións de poder e as ideoloxías, ofrecendo unha neutralidade aparente carente dunha argumentación fundamentada.

Para rematar este epígrafe introdutorio, aparece unha breve referencia aos recursos a empregar na aprendizaxe, concretamente a respecto da partitura. Aliás, esta mención ten un carácter ambiguo reducindo, aparentemente, a importancia concedida á lecto-escritura musical como recurso nas análises. En relación a isto, debemos ter en conta que, dentro do ámbito académico, a partitura adoita ser un medio privilexiado na aprendizaxe da análise musical. O chamativo aquí, ven ser a referencia á partitura como un guión para, ao mesmo tempo, establecer a prioridade da análise auditiva sobre o uso de partituras, que serían unha opción complementaria:

A partitura é o reflexo material da música; é un guión que hai que interpretar.

[...] óptase porque o estudo da materia nesta etapa formativa se basee fundamentalmente na súa dimensión auditiva e non tanto no traballo con partituras, aínda que non se debe excluír esa posibilidade.

Porén, aínda que no preámbulo deste currículo a partitura aparentemente non ocupe un lugar esencial no proceso da aprendizaxe, tampouco se explicitan outros medios susceptibles de servir de apoio á audición comprensiva, que polo seu carácter intanxible, adoita ser insuficiente por sí mesma para acceder a un coñecemento analítico tal e como habitualmente se concibe en relación a esta materia. Neste sentido, cabe preguntarse que nivel de comprensión auditiva agarda o deseño curricular do alumnado, ao asumir que non é necesario explicitar medios de apoio á mesma para acadar a comprensión dos diferentes fenómenos musicais que conforman o obxecto de análise.

4.2.4.1.2 *Obxectivos*

Ao enfrontármonos a unha lectura comprensiva dos obxectivos comúns ás materias de análise, achamos certas ideas subxacentes que serven como fundamentación dos mesmos, e que supoñen establecer interpretacións concretas do que debe entenderse por educación musical dentro delas.

Unha destas ideas, máis unha vez, ven ser a asunción de considerar a música como unha lingua. Esta presenza maniféstase principalmente a través do uso dunha serie de vocábulos orixinarios da lingüística, como “discurso” ou “estrutura”, que subliñamos a continuación, e que supoñen dotar á música tacitamente das características da linguaxe:

2. Comprender a organización do discurso musical, observando os diferentes elementos e procedementos que dan lugar á súa estruturación: partes, seccións, materiais, texturas, harmonía, melodía, ritmo, timbre, procesos de crecemento e decrecemento de tensión, puntos culminantes, cadencias, etc.

3. Coñecer as principais formas musicais históricas, a súa evolución, relacionalas e comprender que a linguaxe musical, como o resto das

linguaxes, ten unhas normas que evolucionan a través do tempo e recibe influencias diversas que fan que se transforme. (Obxectivos)

Tamén se adiviña, nos obxectivos citados, outro tipo de ideas derivadas da concepción da música como linguaxe. Por exemplo, ao dar por feito que a música é divisíbel en unidades, isolables e analizábeis, que seguen unhas normas subxacentes que artellan o continuo sonoro como un discurso. Isto fai patente o interese analítico concedido aos elementos construtivos da música.

A énfase sobre a estrutura maniféstase tamén á hora de establecer cal debe ser o obxecto da comprensión e apreciación das músicas estudadas. Así, dótase dunha grande importancia ás formas musicais, macro-estructuras sobre a que se asentan a maioría dos elementos construtivos. Tamén é relevante, nesta idea de análise, observar como estas formas evolucionan a respecto duns modelos canónicos. Encontramos isto no citado obxectivo 3, ao referirse ás “formas históricas”, ou no obxectivo 9 ao ligar a formación do sentido crítico coa apreciación polo ouvinte dos elementos construtivos da música:

9. Formar e utilizar o sentido crítico para valorar a calidade nas obras de diferentes épocas, estilos e xéneros, baseándose na percepción dos elementos e procedementos construtivos, xulgando con criterio, argumentando e expoñendo as opinións con precisión terminolóxica.

Máis unha vez, como se mostrou en relación á introducción do currículo, vólvense utilizar termos como “criterio” e “calidade” sen exemplificar o xeito en que esta pode deducirse de xeito concreto nunha obra musical.

Unha segunda dimensión derivada da concepción da música como linguaxe, é a importancia concedida á adquisición dunha terminoloxía técnica coa que expresar as análises das audicións musicais. Como veremos, esta esixencia curricular parte da presunción da existencia dunha correspondencia inequívoca entre os elementos construtivos da música e un sistema de signos lingüísticos. Este código específico que permite describir ou analizar músicas diferentes, revístese dun carácter obxectivo, o que contribúe a ilustrar o sesgo lingüístico que configura a concepción da música nesta materia.

Atendendo ao obxectivo 6, encontramos outra asunción tácita a través da que o código lingüístico específico ou “técnico” da música permite referirse tanto aos elementos “obxectivos” da música como tamén aos “subxectivos”, isto é, aos significados ou sensacións que a música transmite ao ouvinte. Esta afirmación completa a crenza na correspondencia unívoca entre a música e a linguaxe coa asunción de que música é tamén, en sí mesma, unha linguaxe capaz de transmitir mensaxes inequívocos. É dicir, a idea de que a obra musical é un obxecto autónomo dotado dun significado inmanente que chega inalterado a todos os ouvintes.

As ideas anteriores, asumidas nos *Obxectivos* sen unha explicación racional, supoñen aceptar sen discusión que as obras musicais son entendidas a través dunha decodificación da súa mensaxe unívoca. Esta “traducción” da mensaxe realizaríase dun xeito idéntico polos diferentes ouvintes cerrando, no momento da recepción, o círculo comunicativo ao poder intercambiar exactamente estes significados a través dun código lingüístico específico:

6. Adquirir un léxico e unha terminoloxía axeitada para expresar e describir, de forma oral e escrita, os procesos analíticos asociados ao

estudo das obras e estilos musicais así como aos procesos musicais atendendo, non só ao compoñente obxectivo da música, senón tamén ao subxectivo, ao que percibe a persoa oínte.

A anterior concepción, expresada no obxectivo 6, queda orfa dunha referencia ao código ou vocabulario específico que deben aprender os estudantes para levar a cabo estes procesos de decodificación. Neste sentido, considerar a comunicación como un proceso inequívoco e de interpretación directa, supón caer nun reduccionismo que será discutido con maior detalle na parte adicada á análise interpretativa. En calquera caso, esta cadea de asuncións tácitas no deseño curricular carece dunha fundamentación racional dos desenvolvementos curriculares, convertindo acriticamente estas asuncións culturais en argumentos irrefutábeis.

Existe nos *Obxectivos* outra liña argumental importante na xustificación da materia alén da idea da música como linguaxe, se ben ten relación con ela. Trátase de concebir a análise da música como unha acción *ex-post* respecto ao acto de composición ou produción da obra. Esta idea adoita materializarse con referencia a un tipo de audición específica: a audición corporalmente pasiva e intelctualmente analítica. Deste modo, e derivado desta concepción da análise musical, priviléxiase a adopción dun rol de receptor pasivo do ouvinte nas materias, a única forma de achegarse á música que aparece citada nos propios obxectivos, e que se alonxa tanto do acto de creación como do de interpretación. Isto obsérvase, por exemplo, na propia redacción dos obxectivos 1,6 e 7:

1. Percibir, a través da audición, tanto por medios convencionais como co uso das tecnoloxías, os elementos e procedementos que configuran unha obra musical e captar a diversidade de recursos e matices que contén.

6. [...] atendendo, non só ao compoñente obxectivo da música, senón tamén ao subxectivo, ao que percibe a persoa oínte.

7. Comprender as diferenzas e as relacións entre obras relevantes correspondentes a diferentes épocas, estilos e compositores para, mediante a escoita, aprehender os referentes sonoros. (Obxectivos)

Deste modo, da redacción dos obxectivos da materia dedúcese que este modo de audición concreto é unha condición *sine qua non* para acadalos.

Por último, as liñas argumentais anteriores, tanto a concepción da música como linguaxe como a adopción dun xeito particular de audición, deben entenderse como parte dun conxunto máis amplo de ideas, valores e prácticas que constitúen unha cultura musical. Esta, baseada no acordo dun grupo social en torno a certos significados aceptados e compartidos a través do acordo ou convención, nace e desenvólvese arredor dun corpus concreto de músicas que se adoptan como paradigma representado, neste caso concreto, pola música culta da tradición occidental. A panoplia de crenzas e ideas respecto a un repertorio concreto non adoita expresarse só de xeito explícito, senón que tende a fabricar un “sentido común” aceptado no ámbito social que rodea á música culta da tradición occidental.

A naturalización da asunción de convencións propias desta cultura dentro do currículo, ten como efecto dotar dunha “aparente coherencia” á prioridade da que gozan estas músicas e os significados culturais que a rodean dentro dos obxectivos da materia.

Isto chega incluso, a producir que se asuma de modo explícito a necesidade do seu estudo:

4. Recoñecer as características dos principais estilos musicais: a harmonía, a melodía, a textura, o ritmo, a instrumentación, a ornamentación, etc., e ser capaz de detectar algunha desas características nas obras pertencentes a épocas ou estilos distintos e apreciálas como herdanza do pasado e como representacións da arte.

3. Coñecer as principais formas musicais históricas [...]

9. [...] obras de diferentes épocas, estilos e xéneros [...] (Obxectivos)

As citas presentadas aquí testemuñan a presenza da asunción de que a música culta da tradición occidental debe ser a base sobre a que desenvolver os obxectivos do currículo.

Ao observarmos os fundamentos desta elección, observamos a aparición de certos argumentos que cabería calificar de etnocéntricos. Así, no fragmento do obxectivo 4, que aparece suliñado, descríbese esta música como unha “herdanza do pasado” e como “arte”. É dicir, baséase a súa presenza nunha dobre argumentación. En primeiro lugar, mediante a defensa da súa presenza valorando a importancia de que constitúan un legado de grande importancia dentro da cultura á que pertencen os estudantes. En segundo lugar, na idea de que estas obras musicais constitúen un tipo específico de patrimonio, o “patrimonio artístico”, concebido como algo que “debe” ser conservado e apreciado debido ao seu valor intrínseco. Cabe lembrar, en relación ao concepto de arte, que a calificación deste tipo de músicas dentro desta categoría relaciónase habitualmente con que non teñan funcionalidade alén do terreo puramente estético.

A visión que se da sobre a cultura da Música Clásica nestas disposicións curriculares contrasta coa que se concede, no obxectivo 8, a outros tipos de música, que aparecen caracterizados dun xeito completamente diferente en relación á materia de análise:

8. Coñecer as músicas doutras culturas, as súas características, as sensacións que provocan e a función que cumpren no seu contexto histórico-social; aprender a valoralas e comprender a influencia que tiveron na música occidental ao longo da historia e viceversa.

En primeiro lugar, califícanse como “músicas doutras culturas” o que as establece como “alleas”, un contraste fronte á Música Clásica que, por oposición, significaría o “propio”. En segundo lugar, aseverando que “cumpren unha función social” concreta, o que contrasta co carácter artístico ou puramente estético atribuído á música da tradición culta occidental. Curiosamente, polo tanto, a calificación cara estas manifestacións musicais non inclúe termos como “artísticas”, ou incluso como “patrimonio”.

Por último, ao final deste obxectivo, temos de novo a presenza dunha fundamentación etnocéntrica, ao xustificar tamén a inclusión destas “outras músicas” no currículo con razón da influencia exercida no desenvolvemento da música culta occidental. É dicir, a inclusión no currículo non segue estrictamente criterios estéticos como semella ocorrer coa Música Clásica, senón que se mide en relación ás contribucións que outras músicas realizaron na formación da música culta occidental.

Como síntese desta descrición, podemos concluír que os *Obxectivos* presentan unha visión sesgada sobre as músicas non pertencentes á tradición culta, baseada en criterios étnicos ou de filiación cultural, mostrando que a selección de músicas a utilizar non

segue uns mesmos criterios á hora de determinar a súa idoneidade curricular. Como resultado, existe unha minusvaloración explícita das músicas consideradas “alleas”, que reciben un tratamento periférico e auxiliar fronte á música considerada como canónica e propia: a música occidental da tradición culta.

4.2.4.1.3 Os contidos

A cristalización da filosofía subxacente ás materias de análise prodúcese de xeito especial nos contidos, que marcan, ao fin, o abano de coñecementos que os estudantes deben tratar en cada materia. A seguir, analizaremos unicamente os contidos de *Análise I*, que xunto a *LPM* foron o foco principal da presente etnografía educativa.

Os contidos de *Análise I*, aparecen divididos en tres bloques: os contidos comúns, a forma musical, e as formas históricas. Esta presentación, ao existir dous bloques relacionados coa forma musical, reforza a importancia que se daba nos obxectivos ao coñecemento estrutural da música derivado do sesgo lingüístico na súa concepción. Encontramos neste epígrafe tanto o estudo da estrutura a diferente escala como dos procedementos construtivos máis importantes. Entre eles, temos contidos como o seguinte, pertencente ao terceiro bloque, onde se chega a falar de morfoloxía e sintaxe da linguaxe musical:

-Principios de configuración musical (morfoloxía e sintaxe) que proporcionan a singularidade dunha obra e establecen a xerarquía entre os diferentes parámetros sonoros. (Contidos)

A novidade dos *Contidos* respecto aos obxectivos, reside en ligar o interese pola forma musical cunha énfase arredor da representación gráfica da música que, porén, non era recoñecida nos *Obxectivos*. Deste xeito, encontramos referencias explícitas tanto ao coñecemento das partituras como tamén doutros sistemas de representación gráfica que as complementen ou as substitúan. Aliás, estas notacións alternativas xa esbozadas nos *Obxectivos*, continúan sendo vagas e xerais, de maneira que continúa se facerse explícito ningún sistema concreto. Como consecuencia do anterior o sistema de partituras acadada unha completa prioridade como medio de representación musical gráfica, sendo o único sistema citado explicitamente nos contidos:

A forma musical (bloque de contidos)

-A forma musical e a súa percepción visual e auditiva pola partitura e pola escoita. Comprensión da organización estrutural da música e utilización dos diferentes modos de representala graficamente, para reflectir esquematicamente as partes, seccións e subseccións con que se articula unha obra musical.

-Utilización de partituras, formatos non estándar e outras representacións gráficas como soporte da análise.

-Estudo da forma musical a distintas escalas (macroforma, mesoforma e microforma) e a súa aplicación a diversos niveis. A análise estrutural, de motivos e de conxunto.

-Aproximación analítica aos procedementos xeradores de forma (a repetición, o contraste, a elaboración de materiais, a coherencia, etc.) e outros aspectos formais (tensión e distensión, puntos culminantes, equilibrio, relación entre seccións, etc. (Contidos)

Aínda que a referencia explícita ás partituras limitase ao segundo dos contidos citados, encontramos que os outros asumen, como medio para a súa realización, a utilización dalgún sistema gráfico de representación. Isto evidénciase ao considerarmos a dificultade de acadar o coñecemento da estrutura musical que procuran estes contidos, de non poder referenciarse a música a través da partitura; particularmente, no relativo á análise estrutural das grandes formas e dos procedementos constructivos a grande escala. Engadindo a isto o nivel inicial de coñecementos previos co que se presentan os estudantes desta materia, temos que os propios contidos conlevan implicitamente o uso de partituras.

Esta parte da programación tamén da continuidade ao interese patente nos *Obxectivos* respecto á diferenciación dos diferentes estilos musicais. Desta maneira, observamos como o terceiro bloque ten como prioridade o coñecemento da evolución das formas da música culta da tradición occidental desde a Idade Media até o presente. Este interese detállase, por exemplo, no segundo contido deste bloque, que expresa unha relación exhaustiva do tipo de formas que deben coñecerse na materia, todas pertencentes á mesma tradición musical:

-Estudo das principais formas-tipo desde a música medieval ata os nosos días. Formas instrumentais: a imitación, o canon, a invención; o ricercare e a fuga; a variación -pasacalles, chacona, diferenzas, glosas, variación dupla, tema con variacións-; a suite de danzas e outros tipos de suite; formas de rondó; as formas de sonata; a obertura e o preludio; o poema sinfónico; a sonata, a sinfonía e o concerto; formas libres.

En síntese, alén das intencións expresadas no Preámbulo e nos *Obxectivos*, os *Contidos* mostran unha realidade máis radical: un predominio abrumador do modo de análise derivado da cultura académica que rodea á música culta occidental, baseado principalmente no coñecemento da forma e a estrutura das obras, establecendo ademais estas músicas como o obxecto principal de análise.

A consecuencia máis importante respecto ao currículo, é a presentación dun método analítico, concebido en torno a unhas prácticas, convencións e significados compartidos dunha cultura musical determinada, baixo a aparencia de estar dotado de obxectividade e universalidade. Ademais, esta universalización operada supón a súa validación, sen cuestionamento algún, para analizar outros tipos de música. Polo tanto, prodúcese aquí a ocultación da procedencia, limitación e sesgos que este método poida conter, lexitimando os resultados analíticos que o propio método universalizado obtén ao consideralos obxectivos e inequívocos.

Afondando no modelo de coñecemento propugnado polo currículo desta materia, apreciamos o paulatino establecemento dun círculo virtuoso que partindo da énfase en recoñecer as cualidades estruturais da música, mostra as características dun corpus de obras canónicas pertencentes a unha serie de épocas e de estilos musicais concretos. O modelo analítico, que xurde da cultura musical que rodea aos obxectos de estudo, sendo estas obras musicais o cerne da súa creación e desenvolvemento, tende a xustificar a súa metodoloxía a través do seu resultado: situar a música canónica da tradición culta occidental como o obxecto de análise paradigmático.

O xeito de proceder descrito até aquí constitúese tamén no principio organizador dos contidos e metodoloxías da materia. Ademais, a adopción desta perspectiva dentro de *Análise I*, semella responder a pretensión, subxacente tamén a outras materias de

música, de que os estudantes adopten a cultura do ámbito da Música Clásica como finalidade dos procesos de educación musical neste nivel. Nesta liña cabe sinalar, que o proceso de *enculturización* dos estudantes en relación a esta cultura musical non se limita, dentro dos *Contidos* da materia, á aprendizaxe dos eixos principais da análise estrutural ou das características estilísticas dunha serie de obras paradigmáticas. Así, obsérvase como moitos contidos tenden a desenvolver o sistema de convencións desta cultura musical nun sentido amplo, presentándoo como o xeito adecuado de entender a música; así, temos neste epígrafe toda unha panoplia concreta de prácticas, conceptos e convencións pertencentes ao dominio da música culta occidental.

Exemplificaremos a continuación, unha serie de aspectos culturais específicos da Música Clásica que aparecen tratados nos contidos. A maioría destes elementos, situados no *Bloque de Contidos Comúns*, teñen como función conformar un xeito particular de concebir a música alén da propia análise. Neste sentido, unha das prácticas máis importantes, xa presente nos *Obxectivos*, é a da escoita físicamente pasiva:

-Adquisición de bos hábitos de escoita e de respecto ás demais persoas durante a interpretación da música. (Contidos)

Como observamos, neste exemplo faise referencia aos “bos hábitos de escoita”. Deste modo, ven situarse a audición pasiva como a opción desexable para calquera tipo de música, incluíndo consideracións meramente culturais, como poden ser os bos modos dunha persoa. Polo tanto, temos a introducción como contido dunha convención social que esboza, ademais, unha ligazón co ámbito da ética e o comportamento da que non se aporta máis xustificación e que sería discutíbel de poder levarse alén do dominio cultural da música culta occidental.

Outro costume arraigado na cultura da Música Clásica tamén constituído en contido da materia, é a importancia concedida ao xénero da crítica escrita sobre obras musicais e os concertos, sendo un dos medios privilexiados á hora de relatar as experiencias dos ouvintes dentro desta cultura musical. Neste tipo de literatura adoitan mesturarse a linguaxe técnica específica da música con evocacións máis poéticas e literarias que tratan de verbalizar as sensacións e sentimentos que a música provoca nos ouvintes. Sitúase, polo tanto, entre a narración analítica e a evocación subxectiva. Este tipo de escritura tamén xogou un rol determinante na crecente importancia concedida dentro da música culta occidental á necesidade da adecuada contextualización das obras para a súa completa comprensión polo ouvintes. Para isto, utilízanse referencias á biografía dos compositores, ao contexto histórico... dando lugar, incluso, a un tipo de escritos, as notas ao programa, cuxa función consiste en informar deste tipo de aspectos aos ouvintes, guiando a súa audición *a priori*. Este tipo de achegamentos á música, especificamente culturais, aparecen reflexados nalgúns contidos do primeiro bloque:

-Expresión precisa das impresións producidas polas obras escoitadas e valoración das súas características construtivas.

-Busca e selección da información en fontes variadas relativas a temas musicais.

-Elaboración de traballos, individuais ou en grupo, sobre análise e contextualización estilística das obras musicais.

-Elaboración e lectura de críticas das obras escoitadas, atendendo especialmente ás impresións producidas pola obra, utilizando distintas fontes de información. (Contidos)

Outra convención asentada dentro da cultura que nos ocupa e filtrada en *Análise I*, ten sido a universalización de determinadas posicións sociais en relación á produción e recepción dos obxectos artísticos. Por exemplo, asumindo que as actividades da composición e a interpretación musical son realizadas por persoas diferentes, e que adoitan darse en momentos temporais distintos. Esta característica peculiar maniféstase particularmente, xunto á crenza no talento sobrenatural do compositor, na importancia concedida a que o intérprete realice unha reprodución fiel da creación do compositor, respectando o seu “legado”, constituído na partitura. Estas convencións aparecen en diferentes contidos:

-Comparación de distintas versións dunha mesma obra para determinar a calidade da interpretación e a adecuación ao reflectido na partitura. (Contidos)

Outro debate, xurdido no eido da música clásica, foi o da dicotomía entre a música ao vivo e as gravacións musicais, considerando a primeira dunha maior importancia, dotada de “naturalidade”, e considerando as gravacións como artificiais, ou menos “naturais”:

-Diferenciación na vivencia da música gravada ou en vivo: variación de sensacións, interacción intérprete público, etc., en concertos e actividades musicais; do son real ao son artificial. (Contidos)

Non deixa de ser controvertida, por último, a referencia que se fai na anterior cita á interacción entre o intérprete e o público, ao ser unha das convencións que máis diferencia a música culta occidental da maioría das músicas e, polo tanto, constituíndose como parte fundamental dun *rito* distintivo dentro do código desta cultura musical. Neste punto podemos observar a escasa fundamentación da introducción no currículo deste tipo de convencións, exemplificado na evolución que a música culta occidental sufriu historicamente arredor da relación entre os intérpretes e o público, que foi reducindo a súa interacción á súa mínima expresión durante o momento da interpretación. Isto, ademáis, acrecenta o contraste cultural con outras músicas que favorecen participacións máis físicas e activas.

En síntese, observamos como os deseños curriculares culturalmente máis abertos da *Introducción* e dos *Obxectivos*, vanse limitando a nivel dos *Contidos*, ao mostrar estes unha intención enculturizadora máis directa do alumnado nas convencións culturais da música culta occidental, abranguendo tanto o nivel analítico como o modo de escoita ou as formas de describir a propia música. Como resultado, teñen acadado unha grande importancia nesta parte do currículo as distintas convencións particulares que rodean a este tipo de música. Ademáis, temos que esta presenza se da baixo a aparente descripción dun método de análise universal e obxectivo válido para calquera música, asumindo a súa validez a través de ocultar a súa adscripción cultural específica.

4.2.4.1.4 Criterios de avaliación

No penúltimo apartado do currículo da materia de *Análise I* aparecen os criterios de avaliación para observar o grao en que os estudantes asimilan os contidos e acadan os obxectivos da materia. A súa redacción, en xeral, mostra coherencia en relación aos obxectivos e contidos. Así, volve darse nesta parte un predominio ao recoñecemento e estudo da forma musical e dos diferentes parámetros que colaboran na súa construción. Encontramos referencias a esta perspectiva nos criterios de avaliación 1, 2, 3 e 4:

1. Recoñecer a forma (a grande escala, media escala e pequena escala) dunha obra a partir dunha audición e saber explicala con termos precisos.

Mediante este criterio preténdese avaliar a capacidade do alumnado para comprender o xeito en que está construída unha obra, así como para entender a relación entre a estrutura e os elementos e procedementos utilizados, empregando unha linguaxe concreta e axeitada.

2. Recoñecer mediante a audición o estilo dunha obra e as súas características tímbricas, melódicas, harmónicas, etc.

Con este criterio poderá avaliarse a capacidade para identificar os diferentes estilos e determinar o que lles é propio desde os distintos puntos de vista (formal, harmónico, melódico, rítmico...).

3. Identificar auditivamente os principais procedementos xeradores de forma que utiliza o autor na obra.

A través deste criterio poderase valorar a capacidade do alumnado para captar os procedementos utilizados e que son articuladores da estrutura da obra.

4. escoitar obras de características ou estilos diversos e recoñecer as diferenzas e/ou relacións entre elas.

Con este criterio poderase valorar a capacidade para distinguir aspectos característicos dos diversos estilos musicais e a diferenza entre eles, así como establecer paralelismos entre obras distintas pero con enfoques similares. (Criterios de Avaliación)

Tamén se dota de importancia aquí ao agrupamento e diferenciación de obras en relación ao seu estilo musical, sobre todo ao recoñecemento das características construtivas que permiten distinguir o período artístico no que foron creadas. Isto obsérvase tanto no criterio número 4, reproducido anteriormente, como especialmente no número 5:

5. Comparar versións distintas da mesma obra, explicar as diferenzas e valoralas.

Este criterio de avaliación posibilita valorar a capacidade do alumnado para observar os aspectos básicos dunha obra e recoñecer a versión máis fiel á partitura, ou ben xustificar e razoar as diferenzas interpretativas. (Criterios de Avaliación)

No anterior criterio tamén encontramos unha mención á importancia concedida ás interpretacións fieis á partitura que, ao igual que sucedía nos *Contidos*, supón naturalizar a dicotomía compositor-intérprete.

Existen tamén certos criterios de avaliación referidos ao coñecemento da relación entre a música e a linguaxe, entre os que diferenciamos dous tipos. O primeiro, sería o de aqueles que procuran avaliar a capacidade de expresión

lingüística dos estudantes na descrición das obras musicais e audicións realizadas, tanto mediante a utilización da linguaxe técnica da música como tamén da literario-descriptiva. Obsérvase isto no contido número 6 e 8:

6. Realizar a crítica por escrito dun concerto ou dunha audición, complementando o escoitado e o traballado na clase con achegas persoais e documentación buscada polo propio alumnado.

A través deste criterio poderá avaliarse a comprensión da obra, a asimilación do estudado, así como a capacidade para encontrar información axeitada e desenvolver unha explicación fundamentada, razoada e sentida.

8. Comentar a audición dunha obra pertencente a calquera dos estilos estudados utilizando unha terminoloxía adecuada.

Este criterio permitirá valorar a asimilación das características estilísticas dos períodos estudados, determinando os aspectos esenciais e diferenciadores da obra analizada. (Criterios de avaliación)

O segundo tipo de relación entre música e linguaxe avaliada, deriva da análise da interacción entre a música e o texto dentro das obras musicais. É dicir, procura determinar o coñecemento que os estudantes teñen da relación entre a música e o texto dentro dunha obra musical, como se explica no criterio número 7:

7. Comentar oralmente ou por escrito a relación entre música e texto en obras de diferentes épocas e estilos. Con este criterio de avaliación poderase valorar a capacidade para comprender o tratamento do texto: se foi descritivo, se é unha simple escusa, se o poema de partida determina a forma, se o punto culminante coincide con palabras especiais, etc. (Criterios de Avaliación)

Este criterio, que incide na importancia desta relación musical, contrasta coa pouca determinación coa que figura nos contidos, nos que non se menciona especificamente o seu papel.

Como resumo deste epígrafe cabe sinalar que os criterios de avaliación mostran unha grande sincronía en canto aos seus principios e fundamentos cos contidos e obxectivos da materia, polo que, en xeral, os elementos que neles se destacan son tamén os de maior peso nos outros elementos curriculares. Desta maneira, a través destes criterios, confírmase a dirección que adopta o currículo respecto á configuración dunha cultura musical determinada dentro da aula, que acaba por avaliar, en boa medida, non só coñecementos musicais, senón tamén o grao de *enculturización* dos estudantes dentro da mesma.

4.2.4.1.5 Orientacións metodolóxicas

As disposicións legais referidas ao currículo de *Análise I* conclúen cunha serie de suxerencias ou orientacións sobre as metodoloxías máis desexábeis sobre as que planificar o desenvolvemento dos procesos de aprendizaxe e acadar os obxectivos da materia.

En primeiro lugar, podemos situar un grupo de orientacións relativas a aspectos actitudinais dos estudantes e docentes, así como sobre a comunicación e a

convivencia. Por exemplo, faise mención á importancia da cooperación e a participación dos estudantes nas sesións de aula:

-Promover a interacción entre o alumnado e o profesorado para crear un ambiente de cooperación e participación que favoreza a comunicación e o intercambio de ideas. (Orientacións Metodolóxicas)

Tamén se manifesta explicitamente a importancia outorgada á expresión das opinións persoais dos estudantes:

-Planificación de actividades que permitan que o alumnado poida expresarse de xeito persoal dentro dun marco ben definido, con obxectivos e criterios claros en todo momento. (Orientacións Metodolóxicas)

As dúas orientacións anteriores conflúen na terceira, que procura dar cabida aos diferentes intereses e capacidades do alumnado dentro do currículo:

-Adaptar os obxectivos e contidos da materia aos intereses e capacidades de cada alumna e de cada alumno. (Orientacións Metodolóxicas)

Porén, estas propostas contrastan coa forte estruturación do currículo nos obxectivos, contidos e criterios de avaliación cara unhas perspectivas de análise que están, con independencia dos intereses dos estudantes e da súa bagaxe previa, claramente focalizados na cultura da música culta occidental. Isto dificulta a posibilidade de dar cabida aos gustos musicais e á experiencia e coñecementos relacionados coa música do alumnado alén das ensinanzas oficiais.

Ademáis, ao non dotar de importancia ás músicas máis relacionadas cos intereses estudantes, nas que teñen unha maior experiencia e coñecementos previos, implica limitar o desenvolvemento do espírito crítico que, aliás, aparece noutra das orientacións:

-Potenciar a mirada crítica, de xeito que as alumnas e os alumnos poidan ser conscientes dos recursos empregados e poidan construír a súa propia opinión e creación, con espírito responsable. (Orientacións Metodolóxicas)

En segundo lugar, temos outro grupo de indicacións que procuran dotar á materia dun carácter máis práctico, incluíndo o uso das TIC, a expresividade artística dos estudantes, así como a elaboración de actividades con resultados tanxibles:

-Empregar e fomentar o uso das TIC, de xeito informativo e de xeito expresivo.

-Realizar actividades que teñan como resultado un produto final completamente terminado, de calidade e apto para ser presentado.

-Potenciar a presenza da reflexión teórica durante o proceso da elaboración práctica. (Orientacións Metodolóxicas)

Este tipo de orientacións tamén encontran unha evidente falta de conexión cos obxectivos, contidos e criterios de avaliación da materia. Como se observou nas descrições anteriores, en ningún momento se pode inferir da lectura do currículo o seu deseño en sintonía con estas propostas metodolóxicas. Por isto, estas orientacións semellan ser máis propostas intencionais, que propósitos curricularmente estruturados.

En último lugar, situamos neste epígrafe unha orientación dotada de carácter ético, e que establece unha ligazón entre a vida en sociedade, e a sensibilidade artística e estética. Máis unha vez, non se argumenta en que consiste exactamente esta relación:

-Potenciar a sensibilidade artística e estética, e os valores positivos propios dunha sociedade harmoniosa e equilibrada. (Orientacións Metodolóxicas)

Este último principio, suxerido de maneira similar nos *Contidos*, supón vincular esta materia cunha concepción da música que a considera como unha actividade que fomenta o establecemento de harmonía social e equilibrio emocional. Esta idea, unha vez máis, constitúese na proba de como os significados dunha cultura particular se filtran dentro do currículo, neste caso mesturando elementos extramusicais como a anterior idea dentro dunha materia que, como vimos nos *Obxectivos* e *Contidos*, se constitúe como tal a través da autonomía e independencia da música como obxecto artístico.

4.2.4.2 *Linguaxe e práctica musical*

A outra materia de modalidade que se impartía no primeiro curso do Bach AEMD, ademais de *Análise I* e a obrigada *Comunicación Audiovisual*, era a de *Linguaxe e Práctica Musical*. O seu currículo ao igual que o das outras materias desta vía estableceuse mediante o Decreto 126/2008 do 19 de Xuño. Os seus principios e desenvolvemento curricular están incluídos no Anexo. Na súa redacción obsérvase unha estrutura análoga á da materia de *Análise I*, onde aparecen os epígrafes da *Introdución*, os *Obxectivos*, os *Contidos* e os *Criterios de avaliación*.

A continuación analizaremos cada un destes epígrafes, realizando unha descripción detallada da orientación e fundamentos sobre os que se asenta esta materia de modalidade, e como se establece especificamente en cada parte do currículo.

4.2.4.2.1 *Introdución*

Neste epígrafe, establécense as liñas xerais que segue a materia, así como unha descripción da súa organización, estrutura e a fundamentación da mesma. Tamén aparecen algúns apuntamentos sobre as metodoloxías e os estilos musicais que deben tratarse na aula.

A materia de *LPM*, en liñas xerais, persegue o obxectivo global de ampliar a formación musical que os estudantes recibiron na materia de Música durante a Educación Secundaria Obrigatoria:

A materia de linguaxe e práctica musical ten como obxectivo continuar afondando na formación musical que as alumnas e os alumnos foron adquirindo ao longo da ensinanza obrigatoria e a partir da cal se fixeron coas destrezas que lles permiten coñecer, comprender, apreciar e valorar críticamente o feito musical.
(Introdución)

Polo tanto, observamos a intención de dar continuidade ao xeito en que se imparte a educación musical nos anos de ensino obrigatorio, de xeito que esta materia sirva de nexo entre a anterior etapa educativa e o resto das materias relacionadas coa música do BACH AEMD.

En canto á organización da materia, responde a dous aspectos complementarios, como son o coñecemento dos elementos constitutivos da música -cun carácter máis teórico- e o desenvolvemento de destrezas e capacidades de expresión musical -cun cariz máis práctico:

Esta materia organízase ao redor de dous aspectos. O primeiro deles é a progresión no coñecemento dos elementos morfolóxicos e sintácticos constitutivos da linguaxe musical, o segundo, o desenvolvemento de capacidades vinculadas coa expresión: a creación e a interpretación musical. (Introdución)

Na parte adicada á teoría da linguaxe musical concédese un maior peso á asimilación de elementos construtivos e ao recoñecemento auditivo dos mesmos, baseando fundamentalmente estas aprendizaxes tanto na audición pasiva e comprensiva como na lecto-escritura de partituras:

O proceso de adquisición dos coñecementos da linguaxe musical basearase necesariamente no desenvolvemento das destrezas para discriminar, grazas á audición comprensiva, os elementos da linguaxe, á vez que se desenvolven a capacidade para identificar os símbolos da grafía musical, a lecto-escritura e a memoria.

[...] Así, o alumnado comprenderá que o discurso musical adquire sentido cando os seus elementos se organizan e se interrelacionan grazas a unha sintaxe. O uso de partituras reforzará as destrezas para a lectura e a escritura de obras musicais. (Introdución)

Outro punto fundamental na materia ven dado pola práctica vocal, complementada tamén pola instrumental, que aparece aquí lexitimada con relación ao seu rol na tradición musical occidental culta:

A música occidental valorou o canto e as súas derivacións como compoñente importante e fecundo, tanto na creación como na interpretación, e aínda que tamén houbo notables desviacións, sempre xurdiron voces autorizadas reivindicando as propiedades vocais da música. (Introdución)

En canto á xustificación da propia materia de LPM, esta baséase nos principios comúns á tradición da ensinanza musical que deriva da tradición culta occidental. Deste modo, aparecen moitas das ideas xa analizadas respecto á materia de *Análise I* tales como a consideración da música como linguaxe:

Do mesmo xeito que na linguaxe oral, pódese falar dos elementos morfolóxicos e sintácticos da linguaxe musical. A aprendizaxe das regras básicas que rexen os procesos harmónicos da música tonal é fundamental para poder comprender os procedementos da creación musical. (Introdución)

Da concepción da anterior cita deriva a importancia de desenvolver un achegamento estrutural e analítico á música, ao privilexiarse a súa consideración desde un punto de vista construtivo, similar ao que sería a sintaxe para a linguaxe.

Tamén encontramos neste epígrafe referencias á relación existente entre as aprendizaxes propostas e as diferentes prácticas e convencións pertencentes á cultura da música culta occidental, o que implica a asunción de certos valores subxectivos como fundamentación das propias aprendizaxes:

O saber traducir ao canto calquera símbolo gráfico-musical é unha auténtica sabedoría, que axudará a afondar notablemente na arte musical. Se o canto é, ademais, polifónico, multiplícase a capacidade didáctica. (Introdución)

No tocante á metodoloxía de aprendizaxe, establécese como unha máxima que a música sexa experimentada polos estudantes como paso previo a realizar o proceso de abstracción conceptual:

Xa que logo, a experiencia, que será previa á abstracción conceptual, partirá do pracer da participación activa no feito sonoro. (Introdución)

Esta intención metodolóxica enfróntase, porén, á dificultade que supón o amplo catálogo de obxectivos e contidos propostos nesta materia, pertencentes a diferentes eidos da linguaxe musical. Polo tanto, a grande cantidade de contidos presentes no currículo dificulta a concreción que require o proceder anteriormente citado. Así, o desenvolvemento e a experimentación necesitan dun contacto continuo e prolongado coa música por parte dos estudantes. Aliás, a natureza intanxible e abstracta de grande parte dos contidos, supón que dificilmente poidan asimilarse no lapso temporal que supón esta materia.

Outro punto importante da *Introducción*, reside na descrición dos estilos musicais que forman a base desta materia. Neste sentido, notamos unha maior apertura cara outras músicas que a presentada por *Análise I*. Desta maneira, na *Introducción* aparecen referencias a outros estilos musicais, aos que se dota de importancia especialmente en relación ao desenvolvemento do ritmo:

Asemade, non debemos esquecer que o mundo da composición musical evolucionou con rechamante rapidez desde a primeira vintena do século XX, en que os elementos rítmicos gañaron protagonismo, grazas en gran medida a manifestacións musicais como o jazz, o rock, o pop e o flamenco. (Introdución)

Porén, tal e como se infire da propia redacción, a Música Clásica segue a considerarse a base táctica sobre a que artellar as ensinanzas, o que se intúe tamén noutros fragmentos deste epígrafe, nos que se asume implicitamente a importancia de moitos elementos característicos desta cultura musical. Así ocorre coa lecto-escritura musical, a polifonía vocal, o dominio dun vocabulario técnico específico, a consideración da música como linguaxe artística ou a asunción de que a interpretación musical é unha fonte de pracer sensitivo.

En síntese, ao igual que sucedía na materia de *Análise I*, vólvese establecer o papel central desta cultura musical dentro do currículo da materia.

4.2.4.2.2 *Obxectivos*

Fronte ás intencións mostradas na *Introdución*, os *Obxectivos*, dotados dunha maior concreción, expresan unha prioridade explícita cara o desenvolvemento de moitos aspectos relacionados coa Música Clásica, que coinciden en boa medida cos tratados na descrición da materia de *Análise I*.

En primeiro lugar, temos presente a concepción da música como unha linguaxe en diversos obxectivos. Observámolo, por exemplo, na énfase sobre o coñecemento da estrutura e a forma da música. Tamén no uso de vocábulos orixinarios da lingüística ou na importancia concedida á lecto-escritura musical. Frecuentemente, estas ideas exprésanse concatenadamente, como ocorre nos seguintes obxectivos:

1. *Percibir conscientemente os elementos constitutivos da linguaxe e os distintos parámetros sonoros que conforman o feito musical, partindo da propia experiencia auditiva, ou da interpretación memorizada ou improvisada, de diferentes pezas ou fragmentos musicais.*
4. *Desenvolver a memoria e o oído interno, para relacionar a audición coa escritura, así como para recoñecer timbres, estruturas, formas, indicacións dinámicas, expresivas, temporais, etc.*
6. *Percibir e executar con independencia estruturas e desenvolvementos rítmicos ou melódicos simultáneos, dissociando a audición e o movemento.*
7. *Recoñecer as estruturas harmónicas básicas, as súas normas, os ornamentos e os signos expresivos a través da audición, da experimentación e da lectura de acordes. (Obxectivos)*

Os catro obxectivos citados caracterízanse, ademais, pola importancia que conceden á audición fisicamente pasiva e comprensiva. Unha das formas máis evidentes desta énfase reside na utilización profusa de verbos como “recoñecer” ou “percibir”. O feito de que este tipo de accións aparezan con máis frecuencia nos *Obxectivos* que os referidos á interpretación ou á expresión musical, implica o establecemento tácito dunha xerarquía entre os distintos procedementos dentro da materia. Desta maneira, só existen tres obxectivos directamente relacionados coa interpretación, a composición ou a improvisación:

2. *Utilizar unha correcta emisión da voz para a reprodución interválica e melódica xeral (ata consideralas como un medio expresivo propio).*
3. *Expresarse musicalmente e con corrección a través da improvisación, a composición, a interpretación musical, o movemento e a audición, gozando e compartindo a vivencia co grupo de compañeiras e compañeiros.*
10. *Ser consciente das normas que rexen a interpretación en conxunto, respectando as regras necesarias para unha interpretación en conxunto. (Obxectivos)*

Especialmente ilustrativo é o obxectivo 3, o único onde aparecen procedementos como a composición musical ou o movemento, o que mostra a limitación do seu alcance dentro desta materia. Ademais, tanto este obxectivo como o número 10, ao utilizar

frases como “*expresarse musicalmente e con corrección*” ou “*normas que rexen a interpretación*”, limitan o concepto de creación e o seu alcance na materia, establecendo un marco de convencións estilísticas específicas que deben ser respeitadas polos estudantes na práctica musical.

Aliás, mantense unha certa apertura cara outras culturas musicais, explícita no obxectivo 8, sen constituír unha relación concreta e xustificada. Polo tanto, esta pluralidade non pode discutir en ningún caso a hexemonía da cultura da Música Clásica en relación aos obxectivos da materia:

8. Coñecer e practicar os elementos de linguaxe musical relativos á música clásica e contemporánea, o folk, as músicas do mundo, o jazz, o pop, etc. (Obxectivos)

Outra xanela cara un cambio nos plantexamentos básicos da materia é o plantexado no obxectivo 9, que inclúe referencias a diversas ferramentas e tecnoloxías da información e audiovisuais relacionadas coa composición, a escritura ou a gravación da música, e así, afastándose en certa medida do modelo de ensinanzas máis tradicionalista:

9. Coñecer e empregar algunha das ferramentas das tecnoloxías da comunicación no eido da música e da danza, nos ámbitos da composición, da escritura ou na gravación audiovisual. (Obxectivos)

Unha das conclusións que podemos extraer da redacción dos *Obxectivos*, é que supoñen un primeiro límite ao alcance intencional da *Introducción*, establecendo unha preminencia do recoñecemento auditivo dos elementos constructivos da música, así como do desenvolvemento da lecto-escritura musical, establecendo o uso de partituras como ferramenta fundamental. Debido a isto, a práctica musical ven situarse, neste epígrafe, máis como un medio para acadar os obxectivos anteriores que como un fin en sí mesmo. Ademais, é destacable a inexistencia de obxectivos específicos adicados á práctica instrumental, o que confirma o seu rol secundario, ao igual que ocorre coa creación musical, co movemento e tamén a danza.

4.2.4.2.3 *Contidos*

Os contidos da materia de *Linguaxe e Práctica Musical* divídense en catro bloques: *Destrezas musicais, Creación e Interpretación, as Tecnoloxías aplicadas ao son e Teoría musical*.

Estes bloques, establecidos polo currículo, non mostran equilibrio no número de contidos que os forman, sendo o grupo máis numeroso o de *Destrezas musicais* que, con vintedous, supón o dobre dos que posúe calquera dos outros tres bloques tomados individualmente. Aliás, esta división non responder a criterios de deseño demasiado estritos, o que ocasiona que haxa contidos de corte moi similar situados en bloques diferentes. Por isto, e para facilitar a análise, dividiremos os contidos en cinco grupos temáticos: a lecto-escritura e a teoría da linguaxe musical, a audición pasiva e comprensiva, a práctica interpretativa, a creación musical, e o son e a tecnoloxía.

Adoptando unha perspectiva xeral, obsérvase que os contidos relacionados coa lecto-escritura musical e coa audición fisicamente pasiva e comprensiva ocupan o centro da materia en importancia e en número. Estes procedementos consolídanse, polo tanto, como esenciais en ambas materias de modalidade de música do Bach AEMD.

A presenza abrumadora nos contidos de *LPM da* partitura, fai que se estableza como un elemento consustancial ao desenvolvemento curricular, ao converterse no medio principal de achegamento á música. Contamos con nove contidos deste tipo nos diferentes bloques, que podemos exemplificar a través dous contidos do primeiro bloque referidos á lectura:

6. *Práctica de lectura de notas, sen clave, aténdose ao debuxo interválico.*
7. *Práctica da lectura de obras musicais utilizando partituras. A audición comprensiva. (Contidos)*

Aliás, a prioridade sobre este medio mantense tamén baixo outras formas. Unha delas sería o propio coñecemento teórico, con contidos que tratan sobre a gramática e as normas da propia escritura musical. Os contidos deste tipo supoñen sete dos dez que forman o bloque de *Teoría Musical*:

42. *Coñecemento das grafías das fórmulas rítmicas, simultaneidade de ritmos, signos que modifican a duración, síncope, anacruse, notas a contratempo, os grupos de valoración especial contidos nun e en varios pulsos, etc.*
43. *Coñecemento das normas da escritura melódica.*
44. *Coñecemento das grafías e dos termos relativos á expresión musical, á dinámica, ao tempo, á agónica, á articulación musical e ao ataque dos sons.*
47. *Coñecemento dos principais sistemas de cifrado harmónico.*
48. *Coñecemento da ornamentación musical.*
51. *O ámbito sonoro das claves e a súa relación entre si.*
52. *Aproximación ás grafías contemporáneas. (Contidos)*

Outro modo baixo o que aparece a lecto-escritura supón unha das novidades curriculares máis importantes desta materia: a importancia concedida á transcripción musical. Ademais, a súa aprendizaxe, presente en numerosos contidos, ven establecer unha relación directa entre a lecto-escritura e a audición comprensiva da música, ao ser ambas inherentes ao procedemento de transcripción.

Un dos problemas que presenta a importancia concedida aquí á transcripción musical, deriva precisamente da ausencia de argumentos convincentes que xustifiquen a súa presenza. Debemos considerar que este procedemento é complexo, e tamén que a súa utilidade está ligada a funcións musicais moi específicas. Ademais, ao constituírse como unha das bases da materia, e interpretándose literalmente os contidos curriculares, isto suporía un obstáculo para a utilización do amplo abano de metodoloxías de educación musical baseadas no que se coñece como “Do-móvil”, e que cuestionan a prioridade da lecto-escritura na aprendizaxe musical no ámbito escolar:

Bloque I- Destrezas musicais

12. *Percepción e identificación do pulso, dos acentos, dos compases binarios, ternarios e cuaternarios.*
13. *Percepción, identificación e transcripción de fórmulas rítmicas básicas orixinadas polo pulso binario ou ternario.*

14. *Percepción, identificación e transcripción de signos que modifican a duración, síncopas, anacrusas, notas a contratempo, cambios de compás, grupos de valoración especial, equivalencias pulso-pulso e fracción-fracción, etc.*
16. *Percepción, identificación auditiva e transcripción das escalas, funcións tonais -acordes maiores e menores, acordes de sétima dominante e de sétima diminuída, cadencias- e os modos e intervalos fóra do concepto tonal.*
18. *Recoñecemento auditivo e transcripción dos esquemas rítmicos, das melodías, dos intervalos e dos fragmentos melódicos resultantes da combinación dos devanditos elementos.*
19. *Identificación de erros ou diferenzas entre un fragmento escrito e o escoitado.*
20. *Transcripción de esquemas harmónicos das obras escoitadas. (Contidos)*

Outra consecuencia da importancia outorgada aquí á transcripción musical é a naturalización da unión de dous dos procedementos que fundamentan a cultura da música culta occidental. Así, ao aparecer estes unidos dentro dos mesmos contidos, a propia redacción curricular pecha máis as posíbeis interpretacións pedagóxicas posíbeis, achegando a ensinanza esperada nesta materia cara a paradigmas moi específicos da tradición pedagóxica da música culta occidental. Todo isto resulta na focalización dunha aprendizaxe da linguaxe musical desde unha perspectiva máis estrutural e abstracta.

Alén dos contidos relacionados coa transcripción musical, a audición comprensiva tamén conta con certo peso específico dentro desta sección. Na redacción dos contidos, esta modalidade de escoita aparece unida á idea da música como linguaxe. Por exemplo, introducindo a división e análise da música en partes isolábeis e susceptíbeis de seren recoñecidas, xerarquizadas e transcritas. Neste sentido, obsérvase maior énfase sobre aspectos rítmicos, os esquemas construtivos da música (“morfolóxicos”) e parámetros como a textura:

6. *Interiorización do pulso.*
16. *Identificación auditiva das características morfolóxicas básicas das obras musicais, tanto as que teñen como fundamento a linguaxe da música clásica como as que teñen como fundamento as linguaxes musicais contemporáneas, o jazz, a música tradicional, o rock, o flamenco e as músicas do mundo.*
18. *Recoñecemento comprensivo das texturas musicais e dos timbres instrumentais nas obras escoita- das ou interpretadas. (Contidos)*

Tamén no contido 15, partindo desta idea, fálase das músicas fundamentadas alén da “linguaxe musical clásica”. Así, aparecen citados estilos como o jazz, a música tradicional, o rock, o flamenco ou as músicas do mundo. Aliás, esta enumeración, que supón unha certa apertura semellante á dos *Obxectivos*, presenta unha serie de problemas. En primeiro lugar, non se definen estes estilos en termos propios, nin se

xustifican os motivos desta selección concreta nin da súa inclusión no currículo. En segundo lugar, e aínda mostrando un recoñecemento tácito da existencia doutras linguaxes musicais alén da Música Clásica, denotadas como linguaxes contemporáneas, dándoselle un recoñecemento á peculiaridade dos códigos, prácticas, significados e convencións destas culturas musicais. Mais todo isto, paradoxicamente, colabora da naturalización da hexemonía da música culta occidental dentro da materia. Ao non chegarse a establecer como preceptivo o estudo das analogías e as diferenzas que estas culturas musicais presentan fronte á linguaxe musical hexemónica, nin tampouco explicitarse os elementos doutras culturas musicais que son susceptibles de seren incluídos no currículo, a súa presenza mantense dentro dunha esfera secundaria fronte ás bases principais que guían a aprendizaxe.

A hexemonía argumentada até aquí ocasiona unha profunda identificación entre a música culta occidental e a materia de *LPM*. Ao igual que ocorre con *Análise I*, temos tamén aquí a inclusión dunha grande variedade de convencións propias destas músicas no currículo. Deste xeito, aparte de naturalizarse estas normas e acordos culturais como se fosen comúns a calquera tipo de música, tamén actúan configurando o xeito particular en que as aprendizaxes se poden realizar. É dicir, inflúe no que se aprende mais tamén, definitivamente, no xeito de realizar as aprendizaxes.

Entre as convencións con presenza nos *Contidos*, adquire importancia a asunción da separación entre o rol do compositor e do intérprete a través da centralidade concedida á partitura como fonte fundamental da interpretación musical (contido 21, citado anteriormente). Esta idea móstrase tamén na separación que se da na redacción do currículo entre os contidos que se refiren á creación musical, unindo composición e improvisación, e aqueles que se refiren á práctica instrumental e/ou vocal. Así, entre os primeiros temos:

24. *Composición e improvisación de pezas musicais, individualmente e en grupo, a partir de elementos morfolóxicos da linguaxe musical traballados previamente.*
25. *Creación musical, improvisada ou non, usando os elementos coñecidos da linguaxe con ou sen proposta previa.*
26. *Elaboración de arranxos para cancións e combinando os elementos constitutivos da linguaxe musical coñecidos na clase.*
41. *Realización de sonorizacións a través da improvisación, composición ou selección musical de textos ou de imaxes. (Contidos)*

Aos contidos sobre a práctica musical tamén están condicionados por outras convencións. Así, existe un privilexo do canto sobre a música instrumental na aprendizaxe da linguaxe musical, non só como medio de coñecemento, senón tamén debido a que se sitúa como o vehículo para establecer e reforzar a identidade colectiva mediante o coñecemento do “noso patrimonio musical”. Polo tanto, a presenza do canto actúa xunto coa presenza destas músicas no currículo, baséanse nunha defensa da seu carácter étnico ou de pertenza a un determinado grupo social.

Os numerosos contidos que se refiren á práctica vocal e/ou instrumental aparecen principalmente nos dous primeiros bloques:

Bloque I- Destrezas musicais.

1. *Utilización da voz, individual ou colectivamente, partindo do coñecemento do aparello fonador, o seu funcionamento, a respiración, emisión, articulación, relaxación, afinación, etc.*
2. *Interpretación vocal e instrumental atendendo ás indicacións relativas á expresión, á dinámica, á agónica, á articulación dos sons e aos seus ataques.*
3. *Interpretación vocal e instrumental atendendo á ornamentación musical.*
4. *Entoación individual e colectiva de escalas, intervalos melódicos, harmónicos, de arpejos ou de acordes.*
5. *Interpretación memorizada de obras ou fragmentos musicais vocais adecuados ao nivel con ou sen acompañamento.*
8. *Realización, vocal ou instrumental, de fórmulas rítmicas orixinadas polo pulso binario ou ternario e as súas variantes.*
9. *Realización, vocal ou instrumental, de signos que modifican a duración, síncofes, anacruses, notas a contratempo, cambios de compás, grupos de valoración especial, equivalencias pulso-pulso e fracción-fracción, etc.*

Bloque II- A Creación e a interpretación

27. *Interpretación vocal individual, con ou sen acompañamento instrumental, de pezas ou fragmentos do noso patrimonio musical.*
28. *Interpretación colectiva e memorización de pezas vocais a unha e dúas voces.*
29. *Interpretación individual ou en grupo de pezas musicais axeitadas ao nivel cos instrumentos dispoñibles da aula mantendo o tempo e axustándose ás indicacións da partitura. (Contidos)*

Observando con coidado os contidos citados anteriormente, temos que os do primeiro bloque procuran o desenvolvemento de capacidades prácticas dos estudantes vinculadas coa teoría da linguaxe musical, establecéndose o canto como unha ferramenta de aprendizaxe privilexiada. Así, temos contidos ocupándose da técnica de emisión e do aparato fonador (1), dos elementos expresivos (2), da ornamentación (3), dos patróns constitutivos da música (4), ou do desenvolvemento da capacidade rítmica (8 e 9). En síntese, ao igual que sucedía nos *Obxectivos*, a práctica vocal e instrumental aparecen aquí (salvo o primeiro contido), como un medio para acadar metas relacionadas coa adquisición de coñecementos musicais teóricos.

Porén, nos contidos pertencentes ao segundo bloque, o canto e a interpretación instrumental semellan configurarse como un fin en sí mesmos, observando ligazóns coa memorización da música, o coñecemento do “noso patrimonio musical”, ou o achegamento á polifonía.

En contraste co analizado até aquí, cunha serie de contidos que esbozan un sesgo cara unha aprendizaxe tradicionalista da cultura da música occidental, aparece no currículo a

introducción das tecnoloxías aplicadas á música como bloque de contidos específico, o que introduce importantes novidades no enfoque da materia. Ao detérmonos neste bloque específico, encontramos certas liñas comúns entre os diferentes contidos, o que permite agrupalos tematicamente.

En primeiro lugar, temos unha serie de contidos dirixidos a describir as propias características e natureza física do son, tratando aspectos tales como as ondas, os sistemas de afinación e a acústica dos instrumentos:

- 30. *O fenómeno físico-harmónico, o movemento ondulatorio, a serie de Fourier.*
- 31. *As características acústicas dos instrumentos: os instrumentos transpositores, electrónicos e a manipulación artificial do son.*
- 32. *Fundamentos dos sistemas de afinación. As proporcións asociadas aos intervalos: consonancia e disonancia. A serie harmónica. Índices acústicos. O diapasón.*
- 33. *A transmisión e o amortecemento do son. (Contidos)*

Tamén existe outra serie de contidos destinados ao coñecemento do software e do hardware utilizado na informática musical, tanto para a edición de partituras como para a edición e gravación de audio e MIDI, facendo fincapé na súa aplicación ao proceso creativo:

- 34. *O sinal analóxico e o sinal dixital. A dixitalización do son analóxico.*
- 35. *A síntese do son: a mostraxe (samplers), os filtros de frecuencias, multipistas.*
- 36. *O hardware musical: os ordenadores, as tarxetas de son, as conexións.*
- 37. *Tipos de software musical: editores de partituras, secuenciadores, programas xeradores de acompañamentos, mesa de mesturas.*
- 38. *Práctica dos sistemas de gravación, analóxica ou dixital, de procesamento de sons de comunicación MIDI en interpretacións ou creacións propias.*
- 39. *O uso da música con soporte electrónico en producións escénicas ou audiovisuais.*
- 40. *Realización de sonorizacións a través da improvisación, composición ou selección musical de textos ou de imaxes. (Contidos)*

Temos, deste xeito, a introducción do campo da tecnoloxía musical, cun marcado carácter moderno e aberto, principalmente no ámbito da creación e gravación musical. Os contidos deste bloque, dotados dun carácter moi amplo e xeral, mostran unha certa disrupción coa liña da materia, baseada en concepcións tradicionais da ensinanza da linguaxe musical da música culta, dificulta a súa secuenciación e integración co resto dos. Ademais, non ten en conta os medios e capacidades reais dos centros educativos e dos estudantes para desenvolver este tipo de aprendizaxes.

De todo o analisado até aquí, podemos inferir unha serie de características que dominan a redacción dos contidos da materia de *LPM*, e que teñen consecuencias importantes non só na orientación da materia, senón tamén na configuración que acada o Bach AEMD a respecto da ensinanza musical.

O primeiro aspecto a destacar ven ser a relevancia que acada a lecto-escritura musical e a audición pasiva da música. Como se argumentou anteriormente, ambos procedementos veñen condicionar a propia perspectiva e a estrutura da que se dota á materia de *LPM*, o que ademáis a relaciona co que ocorre en *Análise I*, onde se ben na súa introducción se sinala a lecto-escritura como algo que non é “imprescindíbel”, finalmente tamén acada o rol de ser consustancial á concepción da materia. Isto, fainos observar unha incoherencia discursiva que semella enfrontar un achegamento máis tradicionalista da ensinanza da música culta occidental cun certo aperturismo na redacción do currículo das materias de modalidade de música, se ben este último non chega a consolidarse nas partes fundamentais como son os obxectivos e, sobre todo, os contidos.

Outra conclusión do estudo dos *Contidos* de *LPM*, ven ser, simultáneamente, a grande amplitude temática e procedimental que acadan, así como a deficiente gradación do nivel de coñecemento que supoñen a maioría deles. Esta materia pretende abarcar un abano de coñecementos que vai desde a práctica vocal e instrumental, a lecto-escritura musical, a transcripción, a análise auditiva ou a creación, até o manexo de diversos programas de software musical específico como os editores de partituras e os sistemas de grabación e edición de audio e Midi. Isto semella sobrepassar con moito a capacidade horaria dunha soa materia de modalidade e, polo tanto, obriga a establecer unha escolla dos contidos a tratar a nivel de aula. Ademáis, existe outra consecuencia concatenada a esta, como é que os contidos non mostren un nivel de concreción suficiente para mostrar a profundidade e complexidade que se pretende acadar en cada un deles. Así, son enunciados frecuentemente con certa vaguidade, o que dificulta o establecemento dunha relación directa co nivel de coñecementos que debería acadarse na materia de *Música* da ESO. Polo tanto, este tipo de redacción, onde a gradación dos contidos non é clara, dificulta a identificación do nivel en que a materia debe enlazar os contidos tratados na anterior etapa, favorecendo que o alumnado teña uns coñecementos adecuados ao comezo desta vía de Bacharelato. Esta situación é aínda máis grave ao existir unha relación directa entre esta materia e os contidos do Conservatorio, que sí se explicita, cando menos na porcentaxe de coincidencia de contidos para que as materias de ambos plans de estudos poidan convalidarse.

Outro das conclusións que se derivan da redacción dos *Contidos*, deriva da existencia dunha xerarquía tácita dentro dos mesmos inducida de modo esóxeno, ademáis do Conservatorio, en relación á continuidade dalgún deles dentro doutras materias de modalidade do Bach AEMD. Neste sentido, tan só algúns ámbitos, de todos os tratados na materia, teñen continuidade no segundo curso a través das materias de modalidade de música, *Análise II* e *Historia da Música e da Danza*. Estas materias, ao primar os coñecementos abstractos e os procedementos da audición comprensiva e a lecto-escritura musical, supoñen relegar outros ámbitos como a creación, a práctica ou a tecnoloxía a un lugar secundario, reforzada tamén pola relación curricular establecida entre o Bach AEMD e os estudos profesionais de Música e Danza que, pola súa natureza, priman o carácter teórico das materias neste Bacharelato. En síntese, ao impedir a continuidade curricular de certos contidos nas materias do segundo curso desta vía, establécese a prioridade tácita a aqueles que sí gozan de continuidade.

Por último, e ligando o resto de ideas extraídas desta descrición, temos que nos *Contidos* continúaase a desenvolver a materia de *LPM* tendo en mente, un determinado canon musical e a importancia da *enculturación* dos estudantes dentro do mesmo. Isto refléxase no desenvolvemento neste epígrafe de moitos dos seus aspectos máis característicos que inclúen, ademáis, toda unha gama de convencións sociais consideradas parte desta cultura musical. Constátase, polo tanto, a íntima relación das aprendizaxes propostas cun sistema de valores e prácticas concretas, e coas premisas dunha serie de modelos pedagóxicos ligados a esta tradición musical.

4.2.4.2.4 *Criterios de avaliación*

Os criterios de avaliación de *LPM*, destinados a medir a consecución dos obxectivos a través da aprendizaxe dos contidos, presentan tamén certas peculiaridades. A máis chamativa, é a de non darse unha correlación entre o número de contidos de cada área temática co número de criterios que a avalían. Para observalo, describiremos a continuación os criterios de avaliación agrupándoos en relación ao tipo de contidos que valoran.

En primeiro lugar, temos dous criterios que se refiren especificamente á audición pasiva e ao recoñecemento de elementos musicais:

2. Recoñecer auditivamente o pulso dunha obra ou fragmento, así como o acento periódico, e interiorizalo para mantelo durante breves períodos de silencio.

Este criterio trata de contrastar a percepción do pulso como referencia básica para a execución rítmica, así como a identificación do acento periódico base do compás, e lograr unha correcta interiorización do pulso que permita posteriormente unha axeitada execución individual ou colectiva.

7. Recoñecer auditivamente e describir con posterioridade os trazos característicos das obras escoitadas ou interpretadas.

Coa aplicación deste criterio preténdese comprobar a capacidade do alumnado para percibir os aspectos básicos dunha obra musical: rítmicos, melódicos, tonais, modais, cadenciais, formais, tímbricos, modos de ataque, articulacións, etc., seleccionando previamente os aspectos que deban ser identificados ou ben deixando libremente que identifique os aspectos que lle resulten máis salientables. (Criterios de Avaliación)

O primeiro dos criterios refírese á adquisición da habilidade de manter un pulso constante como base para a escoita e a interpretación musical. O segundo trata de valorar a análise de distintos parámetros da música, o que ten relación non só co desenvolvemento da escoita pasiva e comprensiva, senón tamén coa asimilación por parte dos estudantes de diferentes contidos do bloque *A Teoría Musical*.

Alén dos anteriores, tamén contamos con outra serie de criterios adicados ao grupo de contidos relacionados coa interpretación musical:

1. Entoar correctamente unha melodía, con acompañamento instrumental ou a capella, individualmente ou en grupo.

Este criterio ten por obxecto comprobar a capacidade do alumnado para aplicar a técnica vocal, para cantar afinadamente un fragmento tonal aplicando as indicacións de expresión na partitura.

8. Interpretar de memoria, individual ou conxuntamente, fragmentos de obras do repertorio, seleccionados entre os propostos polo alumnado.

*Este criterio trata de avaliar o coñecemento do repertorio do alumnado, a súa capacidade de memorización, o desenvolvemento da súa sensibilidade musical, a súa capacidade expresiva, así como a súa actitude ante a música e ante os seus compañeiros e compañeiras.
(Contidos de Avaliación)*

Como observamos, estes criterios non fan referencia en ningún momento ao nivel de das execucións que debe acadar o alumnado, ao utilizar unha redacción flexíbel e algo difusa, o que deixa en mans do profesorado a tarefa de avaliar as habilidades interpretativas sen ter unha referencia curricular clara. Deste modo, no contido número 1, por exemplo, non se especifica se debe avaliarse o canto individual ou en grupo; *a capella* ou con acompañamento. Isto supón introducir un grao elevado de variabilidade no que pode esixido aos estudantes. Tamén acontece ao sinalar que debe aplicarse “a técnica vocal”, sendo o ámbito do canto un campo de estudo moi amplo e variado, que conta con diferentes técnicas e recursos susceptibles de seren utilizados na materia de *LPM*.

Algo similar acontece no criterio número 8, cando se refire á interpretación memorística de “fragmentos de obras do repertorio, seleccionados entre os propostos polo alumnado”. A propia redacción do contido é confusa debido a que non fica de todo claro o que debe entenderse por “repertorio” e que músicas debe incluír. Ademais, aínda que poida semellar que se introduce a opinión do alumnado na selección das músicas a interpretar, circunscríbese simplemente á elección de fragmentos e non das obras en cuestión.

Existen outra serie de criterios que, alén de valorar de xeito específico a interpretación ou a audición comprensiva, unen ambos procedementos na súa propia redacción:

3. Identificar e interpretar estruturas e desenvolvementos rítmicos ou melódicos simultáneos dunha obra breve ou fragmento, instrumental ou vocalmente, con e sen cambio de compás, nun tempo establecido.

Con este criterio de avaliación búscase constatar a capacidade do alumnado de interpretar –vocal e instrumentalmente–, de sentir internamente o pulso e encadear diversas fórmulas rítmicas axeitadas a este nivel con exactitude, nun tempo establecido, utilizando a disociación auditiva e motora e aplicando, se procede, as equivalencias nos cambios de compás.

5. Identificar e reproducir intervalos, modelos melódicos, escalas ou acordes arpexados a partir de diferentes alturas.

Con este criterio trátase de comprobar a destreza para reproducir un mesmo feito melódico desde calquera altura, mantendo correctamente a intervállica do modelo e entendendo a tonalidade como unha

realidade que responde a unhas regras determinadas. (Criterios de Avaliación)

Ambos os dous valoran o recoñecemento e a interpretación facendo fincapé na identificación da estrutura da música, de diferentes fórmulas rítmicas e do coñecemento da construción melódica.

Por outra banda, e en contraste cos contidos donde contaban cunha presenza menor, encontramos dous criterios que fan referencia un á improvisación musical e o outro á danza. Ademais, a través da súa lectura inferimos a súa consolidación na materia consoliden un medio para asimilar diversos coñecementos e habilidades rítmicas e melódicas emparentadas directamente coa linguaxe musical:

6. Improvisar, individual ou colectivamente, breves melodías tonais ou modais, pequenas formas musicais partindo de premisas relativas a diferentes aspectos da linguaxe musical.

Este criterio pretende comprobar a asimilación dos conceptos tonais e modais básicos, o desenvolvemento da creatividade e a capacidade de selección e usar libremente os elementos da linguaxe musical de acordo cunha idea e estruturados nunha forma musical. Tamén avaliará a actitude para integrarse como un membro máis no grupo.

9. Improvisar ou compoñer e interpretar unha breve obra musical para unha melodía dada que precise da participación de varios intérpretes e incorporar movemento coreográfico, utilizando os coñecementos musicais adquiridos.

Con este criterio preténdese comprobar o grao de asimilación dos conceptos teóricos da linguaxe musical e da capacidade do alumnado para usalos e combinalos na creación dunha pequena obra musical, a súa capacidade para construír a través do movemento unha creación coreográfica, axeitando o seu concepto ao carácter expresivo da obra, así como a súa disposición para realizar un traballo de maneira cooperativa, integrándose nun grupo. (Criterios de Avaliación)

Mais unha vez, estes criterios tenden a describir diferentes contidos e habilidades dun xeito pouco concreto, o que dificulta que o profesorado poida establecer liñas claras de actuación que sexan comúns para todos os estudantes que elixan estas materias no Bach AEMD.

Por último, temos un único criterio de avaliación relacionado co bloque de contidos das tecnoloxías aplicadas ao son:

10. Realizar traballos ou exercicios aplicando as ferramentas das tecnoloxías da comunicación aplicadas á música.

Con este criterio preténdese comprobar o desenvolvemento alcanzado no uso dos editores de partituras, secuenciadores, MIDI e software para aplicacións audiovisuais.

Como observamos, este criterio de avaliación tampouco pode dar idea do nivel de coñecemento do software musical que os estudantes deben acadar en relación aos obxectivos da materia, volvendo darse unha vaguidade na redacción que obriga ao profesorado a determinar cal debe ser o equilibrio e o grao de coñecemento a esixir en cada unha das áreas de contidos. Isto, ademais, ten como consecuencia a dificultade de

establecer unha certa homoxeneidade entre os distintos centros educativos que impartan esta materia.

Como conclusión á análise descritiva dos criterios de avaliación, encontramos en primeiro lugar, un contraste na incidencia que teñen as diferentes áreas temáticas da materia. Así, encontramos unha maior focalización sobre os aspectos interpretativos e auditivos relacionados coa práctica musical que nos *Contidos* e *Obxectivos*. Tamén, prestando máis atención a habilidades menos determinantes nos contidos como o uso da improvisación, as TIC ou a danza. Porén, os criterios de avaliación validan o peso concedido á lecto-escritura musical e á audición comprensiva. Por isto, observamos que esta contradición non chega a afectar á esencia da materia de *LPM*, que ben podería ligarse a unha característica común aos *Contidos* e os *Criterios de Avaliación*: a vaguidade e falta de concreción na súa redacción.

Cabe deducir, ao agregarmos tanto os elementos que determinan a xénese do seu currículo como o contexto no que se sitúa en relación ás outras materias de modalidade de música, que a materia de *LPM* mostra unha perspectiva e estrutura certamente conservadora, destinada a continuar unha educación musical que ten como fío conductor a cultura musical e os modelos pedagóxicos da tradición culta occidental, e onde o resto dos contidos avaliábeis teñen un claro rol secundario e complementario, reforzado pola ausencia de continuidade nas materias de música do curso posterior no Bach AEMD.

4.2.4.2.5 Orientacións metodolóxicas

As orientacións metodolóxicas para esta materia son idénticas ás que rexen para as materias de Análise I, polo que nos remitimos ao epígrafe correspondente para non repetir a análise xa realizada.

4.3 O Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais e o Conservatorio Profesional de Música

O centro educativo no que se realizou esta pesquisa, no momento de estancia no campo, impartía no primeiro curso do Bach AEMD as materias de modalidade de Cultura Audiovisual (como materia de modalidade obrigatoria), Análise I e Linguaxe e Práctica Musical (en adiante *LPM*). O sesgo cara as materias musicais pode relacionarse, a simple vista, coa cercanía xeográfica deste centro educativo co Conservatorio Profesional de Música da Coruña. Deste modo, este Instituto semella dar a oportunidade de que os estudantes poidan simultanear as ensinanzas de Bacharelato coas profesionais de música, podendo cambiar de centro camiñando.

Aliás, esta situación non é particular, xa que existe un marco legal que propicia a vinculación estreita entre a vía do Bach AEMD e as ensinanzas dos Conservatorios Profesionais de Música. Isto exprésase baixo diferentes formas como son a coincidencia de contidos, obxectivos e os estilos musicais utilizados nas aulas, así como o balance teórico-práctico das ensinanzas musicais do Bach AEMD; tamén a existencia dun sistema legal de convalidacións entre as materias da modalidade do Bach AEMD e materias do grao profesional do Conservatorio, que supón un intento de establecer un paralelismo entre as ensinanzas musicais do Bacharelato e o Grao Profesional do Conservatorio de Música a nivel normativo, mais a través de materias concretas.

A continuación, realizaremos unha análise desta situación tratando de describir esta relación a través das súas características e ligazóns, mais tamén o xeito en que estes vínculos

condicionan *a priori* a configuración das ensinanzas do Bach AEMD, determinando as prácticas de ensinanza-aprendizaxe que se dan no día a día no grupo-aula estudado. Por último, deterémonos a estudar como a conexión entre Conservatorio e o Bach AEMD afecta ao xeito en que este Bacharelato continúa as ensinanzas de música da Educación Secundaria Obrigatoria.

A xustificación dos vínculos as entre materias música de modalidade do Bach AEMD e as ensinanzas profesionais de música do Conservatorio pode ser xustificada, como de feito o ten sido habitualmente, tanto polo volume de alumnado que simultanea ambos tipos de ensinanzas, como polas características específicas que definen as ensinanzas do Conservatorio. Así, estas últimas ao concebirse como profesionais, cun alumnado que pode acceder ao Grao Profesional desde os 12 anos, enfrontan aos estudantes a unha alta esixencia, cun elevado número de horas lectivas e de práctica, que deben simultanear coa ensinanza secundaria obrigatoria e postobrigatoria.

Non se pretende discutir aquí a pertinencia dun sistema de convalidacións entre os Conservatorios e o Bacharelato, o cal parece razoábel debido á situación académica desbordante á que se enfronta o alumnado que simultanea estas ensinanzas. Porén, o que sí é parte da discusión aquí, é o xeito en que se diseña o currículo que debe ser común a ambos estudos, tendo en consideración que este currículo non só afecta ao alumnado que cursa estudos profesionais nos Conservatorios de Música. Debemos lembrar que o propio Bach AEMD inclúe no seu seio outros ámbitos artísticos como o da Danza e as Artes Escénicas, así como outras saídas académicas e profesionais que, relacionadas coa música, non están directamente relacionadas coas ensinanzas do Conservatorio. Por isto, cabe observar en detalle como as ensinanzas musicais neste ámbito contribúen á formación de todo o alumnado susceptible de cursalo.

4.3.1 Sistema de convalidacións

Para tentarmos analizar como as relacións citadas se constitúen dentro do sistema escolar, comezaremos polos puntos onde a relación entre as materias de música do Bach AEMD e as do Conservatorio Profesional de Música se fai explícita: a lexislación que establece os procedementos para que as materias sexan mutuamente convalidables nos seus respectivos plans de estudos. En concreto, está regulada polo Real Decreto 242/2009 de 27 de Febreiro que xa no seu preámbulo recolle:

(...) Abórdanse ademais medidas que permitan a máxima adecuación dos estudos aos intereses do alumnado, considérase a compatibilidade real entre estas ensinanzas [Profesionais de Música] e as de educación secundaria e facúltase a Administración educativa para a adopción de solucións a este respecto. (Decreto 242/2009, do 27 de Febreiro, polo que se establece o currículo das ensinanzas profesionais de réxime especial de música)

Nesta norma, ademais de especificarse as materias que son convalidabeis, establece, no punto 5 do artigo 3º, o criterio que guía a súa concesión:

“O criterio que rexerá para o establecemento destas validacións entre as materias do Bacharelato e as materias de contido similar das ensinanzas profesionais, será a existencia dunha coincidencia en

obxectivos e contidos de non menos do 75% no cálculo total do curso considerado e os dos cursos previos". (Real Decreto 242/2009 de 27 de Febreiro, artigo 3, punto 5)

Este criterio complétase nos anexos II e III do mesmo Real Decreto, onde se especifican as materias das ensinanzas profesionais de música e danza susceptibles de seren convalidadas coas diferentes materias de modalidade do Bach AEMD. Así aparece establecido no Anexo II:

Táboa 6. ANEXO II do Real Decreto 242/2009-Validación de diversas materias de bacharelato con determinadas materias das ensinanzas profesionais de música

Materia de bacharelato AEMD que se valida	Materia coa que se valida no Grao Profesional do Conservatorio
<i>Análise musical I.</i>	<i>2.º curso de harmonía.</i>
<i>Análise musical II.</i>	<i>1.º curso de análise ou 1.º curso de fundamentos de composición ou 1.º curso dunha materia de contido análogo.</i>
<i>Anatomía aplicada.</i>	<i>1.º e 2.º cursos dunha materia de contido análogo.</i>
<i>Artes escénicas.</i>	<i>1.º e 2.º cursos dunha materia de contido análogo.</i>
<i>Cultura audiovisual.</i>	<i>1.º e 2.º cursos dunha materia de contido análogo.</i>
<i>Historia da música e da danza.</i>	<i>1.º e 2.º cursos de historia da música ou dunha materia de contido análogo.</i>
<i>Historia da arte.</i>	<i>1.º e 2.º cursos dunha materia de contido análogo</i>
<i>Linguaxe e práctica musical.</i>	<i>3.º curso de instrumento principal ou voz.</i>
<i>Literatura universal.</i>	<i>1.º e 2.º cursos dunha materia de contido análogo.</i>

Na comunidade autónoma de Galicia, o desenvolvemento deste Real Decreto dáse a través da Orde de 27 de Marzo de 2009, pola que se ditan instrucións para este tipo de validacións. No artigo 4º desta orde autorízanse as seguintes convalidacións de materias do Grao Profesional do Conservatorio:

Artigo 4º.- Validacións de diversas materias do bacharelato.

1. De conformidade co establecido no artigo 3 do Real decreto 242/2009, do 27 de febreiro, autorízanse as validacións de materias

das ensinanzas profesionais de música e de danza, por determinadas materias do bacharelato, conforme se establece a continuación:

a) O alumnado que teña superado o 2º curso de Harmonía [Conservatorio] poderá solicitar a validación da materia de análise musical I do Bacharelato.

b) O alumnado que teña superado o 1º curso de Análise [Conservatorio] poderá solicitar a validación da materia de análise musical II do bacharelato.

c) O alumnado que teña superado os cursos 1º e 2º de Historia da Música [Conservatorio] poderá solicitar a validación da materia de Historia da Música e da Danza do Bacharelato.

d) O alumnado que teña superado o 3º curso de Instrumento ou Voz poderá solicitar a validación da materia de linguaxe e práctica musical do bacharelato [...]. (Orde de 27 de Marzo de 2009, pola que se dictan instrucións para as convalidacións académicas entre as ensinanzas profesionais de música e danza e a educación secundaria obrigatoria, o bacharelato e as ensinanzas de educación secundaria para as persoas adultas, Xunta de Galicia).

Polo tanto, esta lexislación mostra a intencionalidade de encontrar unha alta reciprocidade entre os contidos e obxectivos das materias de ámbolos dous plans de estudos.

Partindo do sistema de convalidacións presentado, desenvolveremos dúas liñas de análise principais. A primeira, consiste en estudar de que maneira se constrúen as convalidacións e a confluencia en obxectivos e contidos entre as citadas materias. O segundo punto de análise describe as consecuencias que esta construción curricular paralela ten sobre a concepción e o deseño global do Bach AEMD.

4.3.2 Relación de dependencia

Unha vez considerada a relación entre ambos plans de estudos, aparece o que semella ser unha relación de dependencia do Bach AEMD cara os estudos Profesionais do Conservatorio de Música. O primeiro indicio achámolo atendendo ao momento en que son aprobados os currículos oficiais de ambos estudos, xa que o currículo das ensinanzas profesionais de música e danza foron reguladas legalmente con case un ano de anterioridade ás do Bach AEMD². Isto supón que a estrutura curricular das materias de modalidade do Bacharelato relacionadas coa música se definan sobre a base dun currículo preexistente nos Conservatorios. Polo tanto, os denominados “contidos comúns” requeridos para as convalidacións son, en realidade, unha translación directa dos obxectivos e contidos de materias pertencentes ás ensinanzas profesionais de música e de danza cara as ensinanzas do Bach AEMD, o que permite, en última instancia, que estas “novas” materias de modalidade sexan facilmente validábeis por materias dos plans de estudos dos Conservatorios.

² Os currículos das ensinanzas profesionais de música e danza están regulados a través do Decreto 203/2007 de 27 de setembro, e do Decreto 204/2007 de 11 de outubro, respectivamente. Pola contra as materias específicas do BACH AEM regúlanse a través da Orde do 25 de xuño de 2008, o cal implica claramente unha diferenza temporal no deseño do BACH AEM respecto ás ensinanzas profesionais.

A distancia temporal que separa os currículos de ambos plans de estudos ven sinalar un indicio importante de que a construción de contidos comúns baséase nunha relación de asimilación e dependencia. Isto evidénciase ao detérmonos na propia estrutura curricular, desde os obxectivos e as metodoloxías até os materiais e os contidos mínimos esixíbeis para superar as materias de modalidade do Bach AEMD.

A relación establecida entre ambos plans de estudo a través de asignaturas mutuamente validabeis conleva unha consecuencia fundamental. Ao establecerse legalmente a esixencia de coincidencia nos obxectivos e contidos dun 75% entre as materias dos dous plans de estudos para convalidarse, isto obriga a establecer unha orientación e un nivel de coñecementos nas materias do Bach AEMD, sancionadas legalmente con posterioridade, similar ao esixíbel nos estudos profesionais de música. Isto supón dar por sentado que todo o alumnado que cursa esta vía e escolle estas materias de modalidade posúe un nivel de coñecementos similar aos estudantes do Grao Profesional no Conservatorio. Esta asunción tácita obvia a diferenza fundamental que existe no número de horas a adicadas á música daqueles estudantes que simultanean estudos no Conservatorio fronte aos que só estudan música na ESO, e tamén, que a materia de música durante a ESO non teña unha estrutura similar á seguida nos estudos profesionais.

Paradoxicamente, no caso investigado, os estudantes que simultanean os seus estudos do Conservatorio co Bacharelato non son a maioría dentro do grupo-aula. Ao contrario, a maioría dos estudantes declaran non estar interesados na perspectiva didáctica que presenta o Conservatorio, por canto moitos deles abandonaron precisamente estes estudos. Engadido a isto, encontramos que o plantexamento na ESO da materia de música non ten un carácter profesionalizador, senón o dunha formación máis xeral que inclúe nos seus obxectivos outras perspectivas da música alén da linguaxe musical e da práctica vocal ou instrumental. Tamén cabe considerar que a materia goza dun estatus secundario neste nivel, sometida a recortes nas horas adicadas e, polo tanto, a unha rebaixa no nivel que os estudantes poden acadar de coñecementos musicais que, de feito, curricularmente mostran unha menor gradación e especificidade que nos estudos profesionais.

Pola contra, nos estudos do conservatorio, observamos como o currículo das materias tende a ser moito máis concreto e detallado, o que favorece a gradación dos contidos ao longo dos diferentes cursos.

O contraste anterior parece trasladarse ao Bach AEMD, tanto no nivel de dificultade dos obxectivos e contidos a acadar como como a contar cunha menor concreción da redacción curricular respecto aos estudos do Conservatorio. Podemos constatar isto, comparando o xeito en que son redactados algúns os contidos que teñen en común as materias mutuamente validabeis nos seus respectivos currículos:

Táboa 7. Comparativa entre os contidos das materias do Bach AEMD e as materias que se validan no Grao Profesional do Conservatorio

<i>Contidos- Análise I (BACH AEMD)</i>	<i>Contidos- Harmonía I (Grao Profesional de Música)</i>
<i>-Percepción dos elementos que interveñen na estrutura dunha obra musical (melodía, harmonía, ritmo, timbre e textura) en diferentes contextos vocais e instrumentais.</i>	<i>Estudo a través da análise dos compoñentes da linguaxe musical (macroestructuras e microestructuras, proporcións, tonalidade, armonía -cadencias, acordes e procedimentos modulatorios-, temática e motívica, textura, ritmo,</i>

<i>Identificación de timbres e as súas distintas combinacións.</i>	<i>dinámica, agónica, tímbrica, articulación, etc.), a partir de obras de diversas épocas e autores, dos estilos da práctica tonal: Barroco, Clasicismo e Romanticismo.</i>
Contidos- Linguaxe e Práctica Musical (BACH AEMD)	Contidos- Harmonía I (Grao Profesional de Música)
<i>- Coñecemento e comprensión das escalas, funcións tonais, intervalos, cadencias, acordes, básicos e complementarios, a tonalidade, a modalidade e a modulación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>- Consonancia e disonancia.</i> <i>- Tonalidade e funcións tonais.</i> <i>- O ritmo armónico.</i> <i>- Cadencias perfecta, imperfecta, plagal e rota.</i> <i>- Procesos cadenciais.</i> <i>- Modulación: diatónica e cromática, por cambio de función tonal, cambios de tono e modo, etc.</i> <i>- Flexións intratonais.</i> <i>- Progresións unitonais e modulantes.</i>

Aínda que neste caso non se contempla curricularmente a diferenza do nivel da educación musical entre as esferas do Grao Profesional e o Bacharelato alén da menor concreción da redacción curricular, estas diferenzas si se manifestan máis claramente no nivel dos contidos doutras materias, particularmente no caso de *Linguaxe e Práctica Musical (LPM)* do Bach AEMD. Así, a pesar de que oficialmente se pode convalidar por *Instrumento* ou *Práctica Vocal* de 3º curso de Grao Profesional, realmente presenta contidos pertencentes a unha disciplina con menor nivel académico dentro do plan de estudos do Conservatorio, como é a de *Linguaxe Musical* do Grao Elemental do Conservatorio, o que supón rebaixar a dificultade da materia incluíndo contidos que teñen unha menor dificultade que aqueles cos realmente se validan no Conservatorio:

Táboa 8. Comparativa entre os contidos da materia de LPM (Bach AEMD) e a materia de Linguaxe Musical do Grao Elemental do Conservatorio

Contidos- LPM (BACH AEMD)	Contidos- Linguaxe Musical (Grao Elemental do Conservatorio de Música)
<p><i>(Contidos relacionados coa voz)</i></p> <p><i>-Utilización da voz, individual ou colectivamente, partindo do coñecemento do aparello fonador, o seu funcionamento, a respiración, emisión, articulación, relaxación, afinación, etc. -Interpretación vocal e instrumental atendendo ás indicacións relativas á expresión, á dinámica,</i></p>	<p><i>(Fundamentos do tratamento da voz)</i></p> <p><i>-Respiración, relaxación e afinación.</i></p> <p><i>-A altura: ton, intensidade, cor, duración, etc.</i></p> <p><i>-Sensibilización e práctica vocal dos movementos melódicos tonais.</i></p> <p><i>-Sensibilización e práctica vocal dos movementos melódicos interválicos.</i></p>

<p><i>á agóxica, á articulación dos sons e aos seus ataques.</i></p>	<p><i>-Interpretación vocal das obras didácticas adecuadas ao nivel con acompañamento pianístico.</i></p> <p><i>-Interpretación vocal de obras didácticas adecuadas ao nivel «a capella».</i></p>
<p><i>(Selección de contidos relacionados co ritmo)</i></p> <p><i>-Percepción e identificación do pulso, dos acentos, dos compases binarios, ternarios e cuaternarios.</i></p> <p><i>-Percepción, identificación e transcripción de fórmulas rítmicas básicas orixinadas polo pulso binario ou ternario.</i></p> <p><i>-Percepción, identificación e transcripción de signos que modifican a duración, síncofes, anacruses, notas a contratempo, cambios de compás, grupos de valoración especial, equivalencias pulso-pulso e fracción-fracción, etc.</i></p>	<p><i>(Fundamentos do tratamento do ritmo)</i></p> <p><i>-Percepción, identificación e interiorización do pulso.</i></p> <p><i>-Percepción e identificación do acento.</i></p> <p><i>-Fórmulas rítmicas básicas.</i></p> <p><i>-Práctica e interiorización do silencio.</i></p> <p><i>-Recoñecemento de unidades métricas binarias, ternarias e cuaternarias.</i></p> <p><i>-Coñecemento, identificación e práctica de:</i></p> <p><i>* Fórmulas rítmicas básicas orixinadas polo pulso binario.</i></p> <p><i>* Signos musicais que modifican a duración.</i></p> <p><i>* Fórmulas rítmicas básicas orixinadas polo pulso ternario.</i></p> <p><i>* Grupos rítmicos ternarios contidos nun pulso binario.</i></p> <p><i>* Grupos rítmicos binarios contidos nun pulso ternario.</i></p> <p><i>* Equivalencias que impliquen pulso=pulso e fracción=fracción.</i></p>
<p><i>(Contidos relacionados coa lectura)</i></p> <p><i>-Práctica da lectura articulada e da escritura tanto melódica como harmónica nas claves de sol e fa en cuarta e da escritura tanto melódica como harmónica.</i></p>	<p><i>(Contidos relacionados coa lectura)</i></p> <p><i>-Práctica da lectura articulada. Práctica de lectura de notas horizontalmente e verticalmente en clave de</i></p>

<p><i>-Práctica de lectura de notas, sen clave, aténdose ao debuxo interválico.</i></p> <p><i>-Práctica da lectura de obras musicais utilizando partituras. A audición comprensiva.</i></p>	<p><i>sol en segunda e fa en cuarta.</i></p> <p><i>-Utilización das claves necesarias para a práctica instrumental.</i></p>
<p><i>(Contidos relacionados coa audición)</i></p> <p><i>-Percepción e identificación do pulso, dos acentos, dos compases binarios, ternarios e cuaternarios.</i></p> <p><i>-Percepción, identificación e transcripción de fórmulas rítmicas básicas orixinadas polo pulso binario ou ternario.</i></p> <p><i>-Percepción, identificación e transcripción de signos que modifican a duración, síncope, anacruses, notas a contratempo, cambios de compás, grupos de valoración especial, equivalencias pulso-pulso e fracción-fracción, etc.</i></p>	<p><i>(Contidos relacionados coa audición)</i></p> <p><i>-Audición e reprodución escrita de movementos melódicos e rítmicos adaptados a cada nivel de coñecemento.</i></p> <p><i>-Sensibilización do feito tonal e modal.</i></p> <p><i>-Identificación auditiva das formas básicas e de composicións escritas en diferentes épocas.</i></p>

Polo tanto, cabe reparar no paradóxico de que se valide a materia de *LPM* a través da materia de *Instrumento* ou *Práctica Vocal*, eminentemente prácticas, e situadas en 3º curso do Grao Medio, cando en realidade presenta un elevado número de contidos comúns á materia de *Linguaxe Musical* do Grao Elemental do Conservatorio de música. Desta maneira, válidase unha materia do grao Profesional que debería cursarse unha vez se remata o estudo de *Linguaxe Musical* no plan de estudos do Conservatorio (aparece como materia durante o Grao Elemental e nos dous primeiros cursos de Grao Profesional). Ademais disto, a convalidación establecida oculta outra importante controversia. Mentres os contidos teóricos son o fío conductor da materia de *LPM*, a validación non se produce coa materia máis semellante, *Linguaxe Musical*, senón cunha materia eminentemente práctica que ademais é imprescindible para a maioría dos estudantes do Conservatorio, que se forman principalmente para ser instrumentistas ou cantantes.

A orientación desta validación mostra as verdadeiras limitacións da práctica musical no Bach AEMD, debido a que se establece nesta vía unha estrutura curricular moi teórica para as materias de música, que ademais, trata contidos que algúns estudantes en disposición de realizar a validación, xa teñen superados. Desta maneira configúranse as materias de música do Bach AEMD procurando que non substitúan sustancialmente, mediante convalidacións, ás materias máis importantes do plan de estudos do Conservatorio. Por isto, agás o caso de *LPM*, que considera a práctica musical parcialmente dentro do seu currículo, esta desaparece nas outras materias de modalidade como son *Análise I*, *Análise II* e *Historia da Música e da Danza*. E isto, por tanto, avoca aos estudantes que non pertencen ao Conservatorio a unha educación baseada nos contidos de carácter teórico, dos que, ao carecer de formación instrumental específica, non poden extraer un rendemento na súa formación comparábel ao daqueles estudantes do Conservatorio.

As análises anteriores supoñen unha clara evidencia de como os currículos das materias de modalidade do Bach AEMD non foron desenvolvidos en base a un diálogo constructivo e integrador entre ambos sistemas de estudos que permitise constituír unha relación permeable entre ambos ámbitos. Esta independencia implicaría, hipotéticamente, non só traer ao Bach AEMD certos aspectos da ensinanza da música do ámbito do Conservatorio, mais tamén, unha apertura en sentido contrario, o que evitaría que as ensinanzas musicais do Bacharelato estivesen unicamente determinadas pola tradición das ensinanzas orixinarias do Conservatorio.

En síntese, ao ser o Bach AEMD unha vía que pretende aglutinar diferentes saídas académicas e profesionais, a constatación da relación de subordinación das súas materias de música ao currículo do Conservatorio ten consecuencias fóra do ámbito das ensinanzas profesionais de música, condicionando sustancialmente o deseño e o funcionamento desta vía de Bacharelato. Nesta liña, inflúe a relación que a educación musical ten con outros ámbitos artísticos próximos como a Danza ou as Artes Escénicas. E, por último, supón situar o Bach AEMD fóra da necesaria secuenciación e continuidade que debe posuír a respecto dos plans de estudo da ESO, no caso particular da educación musical, que parte dunha perspectiva que non ten como principal obxectivo o formar intérpretes como sí é o ánimo das ensinanzas do Conservatorio.

4.3.3 Consecuencias da relación curricular do BACH AEM e o Conservatorio de Música

A análise curricular desenvolvida sobre as materias de modalidade de música de *Análise I e LPM* mostra a necesidade de estudar como afecta á adecuada a xerarquía tácita existente no deseño das materias de música á preparación do alumnado para os itinerarios académicos e profesionais asociados co Bach AEMD. Ademais, debido a que non todo o alumnado procede dos estudos de música do Conservatorio, debemos cuestionar en que grao se adaptan estas materias ao contexto educativo real, é dicir, aos coñecementos previos do alumnado ao comezo da etapa e tamén ás súas expectativas profesionais e académicas futuras.

Mais primeiramente é preciso partir do claro sesgo que se da nas materias de modalidade, dentro do caso estudado no Bach AEMD, cara a educación musical. Esta situación, ten como consecuencia directa agravar as diferenzas en importancia e estatus que existen entre as ensinanzas de música, danza e as de arte dramático a nivel institucional. Así, por exemplo, cabe lembrar que mentres a música e a danza están dotadas dun sistema de ensinanzas profesionais oficiais que derivan nunhas ensinanzas superiores, a arte dramática carece deste primeiro eslabón, constituíndose unicamente como un espazo de formación superior. Isto, unido á situación das materias de modalidade no Bach AEMD, relega a este ámbito artístico a unha invisibilidade no sistema educativo oficial que practicamente persiste até que o alumnado desemboca na educación superior, deixando a preparación cara aos seus futuros estudos superiores en mans da formación extraescolar non regrada. Aínda máis controvertida é esta situación, por canto o acceso a estes estudos requiren, ademais, dunha proba de acceso específica relacionada coa interpretación.

As razóns desta orientación curricular cara a música non se debe, en principio, á demanda do estudantado. Non existe neste estudo ningunha evidencia empírica de que haxa un número superior de estudantes cursando o Bach AEMD por estar máis interesado na música, entendida como os estudos no Conservatorio de Música, que na danza ou no teatro. Encontramos, pola contra, unha distribución bastante equitativa de estudantes para cada unha das opcións. Esta proporción de entrada nesta vía de Bacharelato segundo o ámbito artístico no que os estudantes

se interesan debería ser estudada con maior amplitude e profundidade para detectar as tendencias na composición do alumnado desta vía. O contrario supón dar por feito que a elección do itinerario profesional e académico dos propios estudantes non debe ter peso na configuración no plan de estudos desta vía. Non se debe esquecer o precepto que establece a propia definición do que deben ser as materias de modalidade no Bacharelato, como as encargadas de preparar aos estudantes para os seus estudos posteriores favorecendo a inserción nun campo laboral determinado (tal e como se citara anteriormente no artigo 7º do Decreto 126/2008).

Na realización desta pesquisa, principalmente orientada ao estudo das materias de modalidade de música, detectouse que unha parte importante do alumnado do grupo-aula do primeiro curso do Bach AEMD elixira esta vía pretendendo adicarse no futuro ás artes escénicas, nomeadamente o teatro. Estes estudantes, ademáis, coincidían nas súas análises criticando a idea de que o Bach AEMD non mostra un equilibrio na atención prestada a cada un dos ámbitos artísticos da vía. En liña co anterior, e en repetidas ocasións durante a realización das entrevistas, xurdiron expresións espontáneas do descontento destes estudantes ante a ausencia do teatro no currículo e a prioridade concedida á música, feito ante o que se sentían discriminados respecto aos estudantes que simultaneaban os seus estudos no Conservatorio. Ademáis, debido a ser o grupo do Bach AEMD, en xeral, un grupo non demasiado numeroso, debemos considerar a dificultade que supuña para os estudantes interesados nas artes escénicas o lograr constituírse nun número suficiente de alumnos para conseguir que se impartisen as materias de modalidade relacionadas con este ámbito no primeiro curso. Ante isto, esta fracción de estudantes fica obrigada a estudar dúas materias de música que, debido á súa propia xénese, contaba cuns currículos alonxados doutros eidos artísticos, ao estar constituídos, como vimos, partindo da base de materias do plan de estudos do Conservatorio de Música e, polo tanto, exclusivamente deseñadas en base a educar futuros instrumentistas ou vocalistas.

Esta situación, manifestada en diversas ocasións durante a realización das entrevistas, pode ilustrarse a través dun fragmento da entrevista EGIB, onde Marta e Iria consideran que o Bach AEMD está moi focalizado na música, e que non atende ás súas expectativas de estudar teatro:

Inv: Mira... e por que collestes este Bacharelato?

Marta: Eu escollino porque quería facer interpretación...

Iria: Estamos as dúas no grupo de teatro do centro... Eu collino máis que nada porque quero facer fotografía artística.

Inv: Credes que o Bacharelato se adapta para onde queredes ir, ou que está moi centrado na música?

Marta: Sí... está moi focalizado... Está máis focalizado na música que no resto de cousas. Porque se supón que é un bacharelato de música, danza e artes escénicas, pero básicamente é de música porque de danza non hai nada, e de artes escénicas...

Iria: O grupo de teatro.

Marta: Pero iso é como hobby. Pero como asignatura, hai unha en segundo de Bacharelato, pero non ten nada que ver coa interpretación, nin nada diso, é simplemente literatura pero do teatro.

Iria: Claro, iso está ben para os que queren facer música profesionalmente...

Marta: Claro, que o compaxinan co Conservatorio...

Iria: Sí, pero para nós é un pouco fastidioso, gústanos a música pero non está ao nivel do que queremos.

Inv: Claro, gustaríavos que houbera outro tipo de materias non?

Iria: Claro. (EGIB, 45-56)

Nesta altura, cabe lembrar que o alumnado debe escoller, a principio de curso, dúas materias de modalidade de entre tres dispoñíbeis. Aliás, a lexislación establece, a través da Orde do 24 de xuño de 2008, a esixencia para que se imparta unha materia de modalidade de que un mínimo de cinco alumnos a elixa se esta é diferente ás que o centro oferta:

“As materias de modalidade contarán, con carácter xeral, cun mínimo de 5 estudantes para poder ser impartidas. A delegación provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria poderá autorizar un número menor cando se trate de materias vinculadas ás probas de acceso á universidade”. (Orde do 24 de Xuño do 2008, punto 3, artigo 4º)

Respeito a este problema, observamos un alumnado moi consciente e concienciado das opcións que se ofrecen no currículo, mostrándose coñecedores durante as entrevistas de detalles lexislativos coma este que aquí se presenta.

Estes requisitos de tipo legal apareceron nas conversas que os estudantes manteñen sobre as materias de Artes Escénicas, como se pode observar nunha parte da entrevista *EGIC*, onde Omar, Leire e Iván consideran que, en realidade, o teatro está en desigualdade coa música, que se ve favorecida no currículo e a nivel de centro educativo sobre as outras áreas do Bach AEMD. Así, discuten entre eles sobre a causa pola que non se puido impartir a materia de modalidade *Anatomía Aplicada*, a máis relacionada co teatro no primeiro curso do Bach AEMD:

Inv: Claro, vós queredes facer Teatro...

Leire: De hecho, en segundo hay una asignatura que es Artes Escénicas, sí... pero en primero no hay ninguna.

Omar: [sobre a razón pola que non hai materias relacionadas co teatro] Porque no hay grupo...

Ivan: Que no se centren tanto en música y que...

Leire: Sí hay grupo, grupo hay, lo que pasa es que no hay...

Omar: Hay Anatomía Aplicada...

Leire: Pero no lo quisieron hacer, no habría profesor, no habría... pero había grupo... éramos 6...

Omar: Marta me dijo que no había grupo... Ah bueno, es verdad... (EGIC, 33-40)

Polo tanto, a consecuencia da relación entre o Conservatorio de Música e o Bach AEMD, cunha asimetría nesta vía entre as áreas artísticas, na que a arte dramática e a danza están practicamente ausentes, non é só unha cuestión que atinga o debate curricular, ao ser un tema latente no día a día dos estudantes, que son totalmente conscientes desta situación.

O anterior está agravado por outro factor esóxeno ao Bacharelato: a inexistencia duns estudos profesionais de Arte Dramática de carácter regrado. Isto provoca que o alumnado interesado no teatro estea en desigualdade coas oportunidades que se lle ofertan desde o sistema educativo con respecto á música. Aínda máis se cabe, tendo en conta que deben estudar dentro da ESO a materia de música de xeito obrigatorio en 2º, 3º e como optativa en 4º, mentres que as opcións de estudar teatro son escasas, cando non inexistentes. Por isto, parece comprensíbel a indignación deste alumnado que, procurando unha formación máis orientada cara o seu futuro profesional, ve frustrada esta expectativa tamén no Bach AEMD, onde perciben unha primacía da música sobre o teatro e a danza.

4.4 Diferencias no Capital musical dos estudantes do BACH AEM

As situacións de desequilibrio dentro do BACH AEM non se dan só a nivel curricular entre as diferentes artes involucradas nesta opción. Lonxe de deterse aquí, as diferenzas continúan dentro da aula no referido aos procesos de ensinanza-aprendizaxe da música. Neste ámbito, o nivel de coñecementos inicial dos estudantes mostra unha grande heteroxeneidade e variabilidade, existindo grandes diferenzas a respecto do capital musical co que afrontan as materias de modalidade.

A diverxencia no nivel de educación musical evidénciase, en primeiro lugar, na diferente percepción que os estudantes teñen sobre a dificultade das materias de *Análise I* e *LPM*. Desta maneira, podemos distinguir tres grupos segundo se perciba a dificultade como baixa, media-alta ou moi alta.

Un primeiro grupo, cunha percepción sobre a dificultade da materia como baixa, estaría representado polos alumnos que realizan actualmente estudos no Conservatorio. En segundo lugar temos aqueles estudantes que, tendo algunha bagaxe ou formación extraescolar na música oficial ou non, percibe unha dificultade media ou media alta nestas materias. Por último, teríamos outro grupo que considera que estas as materias teñen unha dificultade alta, e que está constituído por aqueles estudantes sen bagaxe ou formación extraescolar no estudo de música. Así o podemos observar na entrevista *EGIA*, nun fragmento onde Iris e Yanira falan destas materias, onde a primeira conta con bagaxe extraescolar en música, mais non a segunda:

Inv: E vos estades de acordo? [coa afirmación de que Bach AEMD é máis fácil que outras opcións de Bacharelato]

Todas: No.

Inv: Por que?

Samara: Porque son asignaturas de Bacharelato... o sea... me costa, eh?

Yanira: Y a mí... hombre, no me parecen las más difíciles... pero Cultura [Audiovisual], Análisis [I]... me parece bastante difícil y...

Iris: Si... sabes que tenemos Lenguaje [LPM], Análisis [I]... sin saber nada de música, porque hay gente aquí que no sabe nada de música y está al lado nuestro... así que no me parece normal que digan eso...

(EGIA, 139-144)

Temos, polo tanto, un alumnado que, como Samara, se ve nunha situación de desigualdade con outros compañeiros. Como explica Iris a diferenza de nivel vese agravada, en boa medida, porque a materia de *Música* durante a ESO non os preparou adecuadamente para acadar o nivel académico necesario para afrontar as materias de modalidade de música no Bach AEMD.

Podemos unir isto con outros exemplos, abundantes nas entrevistas, nos que o alumnado explica que durante a ESO a dificultade e os contidos de *Música*, pouco tiñan que ver co que se lles esixe actualmente no Bacharelato. Por isto, os estudantes que non contan con outra bagaxe musical previa alén da escolar, como recibir aulas de música no ámbito extraescolar, afrontan unhas dificultades moito maiores do que cabería esperar.

Neste sentido, temos as opinións de Magda, quen ten ido a clases de música fóra do ámbito escolar, e que declara na *EGIA* que a materia de *Música* na ESO pouco ten que ver coas materias de música do Bach AEMD, tanto no nivel de dificultade como nos seus contidos. Isto vese reforzado por Iris e Yanira ao considerar que, de non ter estudado no Conservatorio no pasado, non terían sido capaces de afrontar a materia coa mesma solvencia:

[Inv: E notades moito cambio do nivel do Bacharelato ao que había na ESO?]

Magda: Eu en música sí. Porque... non é o mesmo que estudei (na ESO)...

Iris: (interrompendo) Si, claro...

Magda: Música non ten nada que ver o que se dá no Bacharelato con respecto ao que se dá na ESO.

Inv: Porque a música na ESO...?

Magda: É moi fácil... as escalas, por exemplo, eu non as vin.

Iris: Ya.... yo en el instituto daba... o sea, la historia de la música.

Magda: (interrompendo) Sí.

Iris: ...Es que es depende del profesor, también.

Yanira: Y yo fui al conservatorio hace ya tres años o así, y noto que algunas cosas que hago aquí no las volvería a hacer si no fuera allí.

Iris: Si... a mí me pasa eso también... (EGIA, 31-40)

Para ilustrar máis en profundidade esta situación, expoñemos outros fragmentos da entrevista *EGAIII*, onde encontramos confrontados os puntos de vista de tres alumnas cun capital musical diferente: Iris, que conta cunha bagaxe na educación musical extraescolar en música de carácter académico (estudando durante tres anos no Conservatorio de Música), considera que esa bagaxe lle facilitou moito a súa aprendizaxe este curso. Pola contra, Leire e Anahí, sen ningunha bagaxe de educación musical fora da preceptiva durante a ESO, expresan que botan en falta unha maior base na súa educación musical:

Inv: [...] Pensades que o voso nivel de linguaxe musical condicionou, digamos, as dificultades que tiñades? Explicome: Se pensades que de ter tido máis nivel de linguaxe musical tería sido máis fácil...

Leire: Claro...

Iris: Eu doume conta... Compárome con outras persoas que non sabían nada, e eu xa tiña algúns coñecementos de linguaxe e facilitoume moitísimo...

Leire: Claro, yo no tenía nada de lenguaje, o sea, ningún conocimiento, y me costó bastante... sobre todo lo que son tonalidades y todo eso... me costó muchísimo entender...

Anahí: Eu tiña o ano pasado... pero foi igual... así que...

Inv: non tiveches boa base...

Anahí: Si... (EGIIIA, 37,44)

A existencia desta diferenca no nivel de coñecementos inicial dos estudantes debe entenderse, dentro dun contexto que exerce presión sobre estas materias de modalidade ao ser convalidabeis dentro do Grao Profesional do Conservatorio, coa esixencia de que haxa unha elevada porcentaxe de contidos comúns. Esta idea corrobórase non só cos argumentos normativos expostos anteriormente, senón tamén a través de testemuños de alumnos. Así, Uxío, que estuda actualmente o terceiro curso do Grao Profesional de música do Conservatorio, ao analizar o traballo realizado polos seus compañeiros do Bach AEMD na materia de *LPM e Análise I*, concretamente en relación aos Cadernos de Teoría de Taylor (bibliografía da materia), sinala que neste Bacharelato se avanza, nun só ano, o correspondente a varios cursos da materia de *Linguaxe Musical* no Conservatorio:

Uxío: [...] A mí, yo los vi, y en estos cuadernillos viene todo lo que se da en lenguaje (Conservatorio). Y, por ejemplo, el último cuadernillo que hicimos, yo acabé dando cosas que vi el año pasado [no Conservatorio] habiendo dado cinco años antes de lenguaje. O sea, a mí me parece que en un año aquí, se avanza muchísimo, porque yo en el Conservatorio no acabé... O sea imagínate, en tercero de Elemental, que son tres años, no di ni la mitad de esto. Se aprende bastante. Aunque no lo parezca, avanzas muy rápido con esto... (EGIIIC, 166)

Esta presión semella exercerse a través dunha especie de fluxo que, a través do currículo, é sentida tamén polo profesorado que imparte estas materias. Isto podemos observalo nun fragmento da entrevista *EPI*, onde a profesora narra unha conversa coa súa compañeira do departamento de música, previa a iniciarse a docencia do Bach AEMD, e relativa a como se deberían impartir as materias de modalidade de música desta vía:

Inv: Cambiando un pouquiño de tema, que enfoque segues á hora de plantexar a materia de Análise I?

Prof.: Bueno, a verdade é que tivemos un debate interno a principio de curso, a miña compañeira e máis eu, con respecto á forma e ao fin da asignatura. Ela veo diferente de mín, porque como esta asignatura se valida pola do conservatorio, considera que hai que dar caña e esixir moito. Pero eu non o vexo así, porque o alumnado que temos non é específico de música, e ademáis o peso académico que se lle da á asignatura en Selectividade, relación con outras materia,... non é significativo. (EPI)

Como se observa no anterior testemuño, a profesora é consciente da situación exposta anteriormente, polo que non cre que trasladar directamente o modelo das materias do Conservatorio sexa adecuado dada a natureza do alumnado que cursa esta vía do Bach AEMD. Neste sentido, cabe destacar na docente unha grande consciencia e sensibilidade en relación ao contexto educativo no que actúa, tentando considerar, ao contrario que o currículo, a situación daquela parte do alumnado que non pretende estudar música especificamente. Esta situación

determina o xeito en que a profesora afronta a súa labor, ao ter que adoptar un rol de mediación entre o currículo e o estudantado, tratando de buscar os puntos donde ambas partes poden confluír. Todo este proceso será ilustrado con máis detalle na descrición do traballo de aula.

Outro dos factores que agudizan a importancia do capital cultural adquirido extraescolarmente para afrontar este Bacharelato é, atendendo ás opinións dos estudantes, a pouca conexión que presenta a materia de *Música* na ESO coas materias de música do Bach AEMD, ao diferir tanto nos contidos tratados como no nivel de profundidade e complexidade acadados. Existen testemuños que ilustran o anterior, e no que algúns alumnos recoñecen que durante a ESO, en certos casos, *Música* constaba dunha parte importante adicada á historia da música, relegando a un plano secundario as aprendizaxes sobre a teoría musical ou a práctica da linguaxe musical. Desta maneira, aqueles estudantes sen bagaxe musical extraescolar consideran que esta falta de preparación durante a ESO lles perxudicou á hora de afrontar as materias desta opción:

Inv: E credes que estas dificultades, se na ESO tiverades traballado máis linguaxe musical, estarían máis fácil?

Iris: Si.

Leire: Claro...

Inv: Quizáis botastes en falta máis base na ESO...

Leire: Claro, e que eu acórdome que música no meu instituto era toda historia, eu que sei, estudar a vida de Mozart, de Beethoven e todo eso... nada de solfeo nin nada...

Iris: Os meus últimos dous anos tamén eran de historia da música, de compositores e todo iso... En primeiro e segundo tamén dimos algo de solfeo e iso, e tocabamos a flauta e eso... pero vamos, moi sinxelo, moi por enriba...

Anahí: Eu na ESO din música en primeiro e en segundo... e en primaria só din en sexto... (EGIIIB, 43-49)

Esta opinión e sentimentos sobre a situación vivida está presente noutros fragmentos de entrevistas. Así, Samara e Omar tamén botan en falta que as ensinanzas da ESO os prepararan máis adecuadamente para realizar as materias de música do Bach AEMD. Mentres, Uxío reforza a idea, presente noutras entrevistas, de que existe unha grande variabilidade nos contidos da materia de música na ESO dependendo do centro educativo e do profesor que imparta a materia:

Inv: E o ritmo?

Samara: Si, o ritmo pode que sí. Si...

Inv: Ou sexa... xa sabíades ler e iso..., non?

Uxío: Pero eso depende del instituto. En otros institutos... yo del que venía no hacíamos nada de música, en este instituto aún sí, pero nosotros nada de nada...

Inv: E bótase un pouco de menos, senón vas ao Conservatorio a base igual para chegar ao nivel no Bacharelato... botades de menos algo de base, ou?

Samara: Si, claro.

Inv: De que esta asignatura en ESO tivera máis linguaxe musical, ou algo así?

Samara: Sí, claro. Porque ahora no tendríamos tantos... o sea, se nos daría algo mejor, sabes?

Omar: Lo podrían poner como optativo o algo así...

Samara: Si... (EGIIC, 45-48)

Esta diferenza no nivel de coñecementos coa que chega ao Bach AEMD o alumnado parece deberse a unha serie de factores concretos. Primeiramente, derivaría dunha construción do currículo de arriba cara abaixo, ou mellor aínda, de fóra cara adentro, a través da presión e o condicionamento para establecer neste Bacharelato un paralelismo elevado en obxectivos e contidos coas materias do grado profesional do Conservatorio de Música.

En segundo lugar observamos que esta presión pola validación circunscríbese, en grande medida, só en relación ás materias do de modalidade de música do Bach AEMD, e non afectaría aos cursos anteriores como a materia de *Música* na ESO ou na educación primaria. Esta influencia menos notoria, podería ser debida a non considerar a materia nestes niveis como “profesionalizadora”. Deste xeito, *Música* na educación obrigatoria parece responder a un modelo educativo diferente que, ademáis, tende a asumir o seu rol como unha materia de importancia menor respecto a outras materias con máis peso no currículo. Podemos observar a existencia desta posición secundaria da música como materia a través da visión que os estudantes e profesores doutras vías teñen sobre o Bach AEMD e as súas materias de modalidade. O alumnado e tamén a profesora, ao seren preguntados polo prestixio desta vía entre os compañeiros doutras especialidades, fan notar a baixa estima académica que sufren. Por exemplo Yanira, Samara, Magda e Iris, nun fragmento da entrevista EGIA, opinan que os compañeiros doutros Bacharelatos non os consideran en igualdade de condicións:

Inv: E tedes contacto cos alumnos dos outros Bacharelatos, coincidides?

Yanira: Si, un pouco... (todas asinten)

Inv: E que opinión pensades que teñen deste Bacharelato?

Iris: Que es más fácil, y a mí eso me repatea.

Samara: Si,... a mín sempre... porque son meus compañeiros do ano pasado da ESO, e sempre que vou á súa clase, me dicen: “ Qué? Qué tal? Que no haces nada...y tal”. Pero eu creo que o din de coña... Bueno algúns...

Iris: No, no lo dicen de coña...

Yanira: A ver lo dicen como les da un poco igual, pero lo piensan igual...

Magda e Iris: Claro... (EGIA, 131-138)

Tamén outro fragmento, na entrevista *EGIC*, fai referencia a esta baixa valoración dos compañeiros doutras vías, mais tamén dunha parte do profesorado das materias comúns:

Inv: Bueno... e que opinión credes que teñen os compañeiros doutras Bacharelatos?

Leire: Ai, que es muy fácil...

Omar: Que somos los tontos...

Inv: Sí?

Lis: Que es más fácil... pero no sólo de este centro, sino que otros de Bachiller de otros centros también lo dicen... “no, vosotros tenéis suerte, que es más fácil...”

Omar: También hay profes.

Leire: Incluso los profes, eh?

Inv: Os profes tamén?

Leire: Se meten con que como somos músicos y no se qué...

Ivan: Sí... te machacan...

Omar: Los de las comunes, claro...

Inv: Si? Non vos valoran tanto...

Leire: Incluso llegan a decir... que dijo una vez una profe, que sólo sabíamos tocar la flauta y cosas así... (EGIC, 119-126)

Tamén a profesora se refire a unha anécdota que vai nesta liña durante a EPI:

Prof: Sí. Lémbrome dunha anécdota cun 1º de Bacharelato de fai uns anos, que viñeron un día a xunto de mín dicíndome: “Profe, dille ao resto de profes que traballamos en música, que traballamos moito e que estudamos, que eles non nos queren crer”. (EPI, 71)

En síntese, a materia de *Música*, segundo os participantes, semella non gozar de prestixio dentro da Educación Secundaria, ficando relegada a ser unha materia de carácter “complementario” e, sumado a isto, tampouco parece existir unha secuenciación das ensinanzas musicais na ESO que contemple como finalidade preparar aos estudantes para adquirir o tipo de coñecementos que lles permita, en caso de decidilo así, cursar o Bach AEMD cunha bagaxe e unha cultura musical de base que teña relación co currículo que nese nivel se imparte.

Esta tendencia evidénciase, por exemplo, a respecto dos contidos que desenvolven a lecto-escritura musical, que son a base sobre a que parte a materia de *Análise I* e *LPM*, ao dar por feito a importancia da partitura como medio privilexiado de aprendizaxe. Porén, o alumnado recoñece que a maioría das dificultades ás que se enfrontan nas materias de modalidade de música veñen da área da linguaxe musical:

Inv: ...e vos o de facer lectura é cómodo?

Samara: O solfexo... (risas, poñen cara de que lles custa Samara, Iván e Omar) (EGIIIC, 62-63)

O eclecticismo do currículo de *Música* na ESO permite unha maior liberdade do profesorado á hora de planificar a materia mais tamén, como observan os alumnos, ten a consecuencia de perder unha certa secuenciación e homoxeneidade das ensinanzas musicais cara uns fins comúns. Así, fronte ao testemuño anterior onde alumnos e

alumnas decían nos seus centros educativos anteriores non daban música práctica e se centraban máis na historia da música, existen outros fragmentos onde os estudantes falan das súas dificultades en base a unha preeminencia da música instrumental ou práctica, sinalando que moitas veces a intuición musical chegaba a substituír a lecto-escritura da música:

Inv: E pensades que estas cousas que decides de que se vos foi máis difícil nalgunhas cousas a análise, depende un pouco de que se quizáis se tiverades máis nivel de linguaxe musical, sería máis fácil?

Iria e Magda: Si....

Iria: Moito máis...

Magda: Si...

Inv: Ou sexa que vén un pouco arrastrado da ESO?

Magda: E que claro en ESO tocabas a frauta e tocabas instrumentos pero non dabas nada de harmonía, eu polo menos non din nada...

Iria: Non...

Magda: Cheguei aquí como... bueno... desde cero non, porque fun a unhas clases de... que ía antes a aprender a tocar o baixo, e me explicaron máis ou menos... como “ía a movida” (risas) pero...

Inv: Si... pero non polo que vistes no instituto...

Magda: Non... porque na ESO realmente non aprendín nada... De feito cando tiñamos exames como non che obrigaban a ler partituras e iso... facía “trampas” porque memorizábo e tocaba... eu con iso non teño problema porque son autodidacta e claro que se me queda todo, pero se verdadeiramente me din “ala, tes que tocar mentras vas lendo”... eu non... iría moi máis lento e aínda así me costaría...

Inv: Ou sexa... que botastes algo máis de base da ESO...

Magda: Si

Iria: Eu bastante... Para mín foi bastante complicada a asignatura... empecei case de cero, senón xa de cero... (EGIIB, 32-44)

Esta situación de heteroxeneidade nas aprendizaxes anteriores ao Bach AEMD perxudica, nomeadamente, a aquel alumnado que non tivo a oportunidade de asistir a aulas de formación musical fóra do propio contexto escolar e cuxas nocións de linguaxe musical, de práctica instrumental, ou de teoría, fican por debaixo do esixido como base para iniciarse no Bach AEMD. É por isto que a necesaria secuenciación do currículo ven ser posta en dúbida sistematicamente nas conversas cos estudantes.

4.5 Ensinanza teórica e descontextualización dun modelo educativo

Á hora de valorar os contidos das materias de música do BACH AEM, obsérvase a importancia capital da linguaxe musical, entendida como a lectura e comprensión de música escrita, ademáis de certos coñecementos teóricos baseados na música da tradición culta occidental e tamén das súas tradicións pedagóxicas. Isto plásmase, dentro do Bach AEMD, na existencia de linguaxe musical como materia de modalidade, baixo a denominación de *Linguaxe e Práctica Musical* (LPM). Tamén coa existencia doutra materia, *Análise I*, que

tendo como principal ferramenta a lectura e a audición de música a través do uso de partituras, convirte a lecto-escritura musical na linguaxe básica a través da que adquirir unha grande parte dos contidos da materia.

A preeminencia dun modelo orientado cara aprendizaxes teóricas que coincidan coas materias complementarias do Conservatorio, implica o carácter secundario que ten a práctica vocal e instrumental no Bach AEMD, que, aliás, forma parte importante do currículo de *Música* na ESO. Polo tanto, esta influencia do Conservatorio determina que as aprendizaxes musicais no Bacharelato, ao estar baseadas na traslación directa de contidos das materias *de Análise, Harmonía, e Linguaxe Musical* do Conservatorio, teñan tamén un carácter teórico, confiando a parte máis práctica á asignatura de *Instrumento* ou *Voz* do plan de estudos do Conservatorio.

O exposto anteriormente obriga a realizar dúas análises complementarias. A primeira sería a de describir as condicións e bagaxes previas coas que o estudantado afronta uns contidos moi similares en dous sistemas educativos paralelos. Debemos considerar como se produce a secuenciación das aprendizaxes comúns ao Bacharelato e o Conservatorio Profesional en cada un dos plans de estudos. Neste sentido, as materias de Análise e Harmonía aparecen no currículo do Conservatorio tras seis cursos da materia de *Linguaxe Musical* e tamén os mesmos cursos de formación instrumental práctica individualizada. Isto garante un manexo alto da linguaxe musical escrita, así como a existencia dun entrenamiento sostido do estudante na correlación entre o que soa e o que se escribe, a través da práctica instrumental e vocal baseada en partituras. Porén na educación primaria e na ESO, partindo dunha menor carga horaria, a linguaxe musical non supón o elemento central do currículo, e a práctica instrumental está limitada polo carácter colectivo das sesións, coa utilización, en xeral, de diversos instrumentos (xeralmente de carácter escolar como os Orff), onde a técnica instrumental é máis un medio de experimentar a música que un fin en sí mesmo. Polo tanto, este contraste non só na carga lectiva, mais tamén na orientación do proceso de aprendizaxe da música, xera unha grande diferenza no capital cultural do alumnado respecto a estes aspectos da música, o que é aínda máis acusado en relación ao dominio da linguaxe musical.

En síntese, no Conservatorio, materias eminentemente teóricas como *Análise e Harmonía*, baseadas na realización de exercicios, lectura de partituras e audicións guiadas, son, dentro dese plan de estudos, asignaturas complementarias á formación instrumental e/ou vocal, que se considera a de maior peso e importancia e que é impartida a través dunha ensinanza individualizada. Aliás, estas materias son trasladadas ao Bach AEMD nun deseño curricular similar, permitindo a súa convalidación, mais nun contexto ben diferente: o alumnado ten estas materias como principais (materias de modalidade) mais non ten a obrigatoriedade de realizar unha formación instrumental ou vocal (esta última ten un carácter optativo). Por isto, cabe entrar a analizar o sentido educativo desta concepción, co traslado dos contidos e obxectivos dunhas ensinanzas dun sistema ao outro, mais nun contexto educativo que non favorece a posta en práctica dos coñecementos adquiridos, e donde materias que no Conservatorio son complementarias á formación práctica, aparecen aquí como materias principais.

Concebidas así as ensinanzas musicais do Bach AEMD, estas determinan, á súa vez, a estrutura do grupo-aula en base ao estatus musical extraescolar do alumnado, ao dividilos, a través da distribución do seu capital musical e ás dificultades na materia, en tres grupos principais: O primeiro sería o de aqueles alumnos que estudan no Conservatorio simultaneamente. Caracterízanse por gozar dunha maior bagaxe na Música Clásica e na lecto-escritura musical, e para os que estas materias non supoñen unha dificultade especial. Deste xeito, poden permitirse axudar aos seus compañeiros durante as sesións de aula.

O segundo grupo estaría formado por aqueles cun capital musical adquirido en relación á música, Clásica ou non, de xeito extraescolar. Temos aquí un grupo heteroxéneo de persoas que ou ben estudaron no Conservatorio e o abandonaron, ou ben tomaron aulas de música a nivel privado ou non oficial. Para este grupo a materia supón un esforzo maior aínda que superábel, xa que teñen uns coñecementos iniciais que lles permiten, cando menos, enlazar cos contidos iniciais da materia. Ademáis, ao saber tocar algún instrumento, poden trasladar as aprendizaxes destas materias do Bach AEMD á esfera práctica, observando certa utilidade ás mesmas a través da súa aplicación.

O terceiro grupo estaría constituído por aqueles estudantes que fiando os seus coñecementos de linguaxe musical unicamente ao sistema escolar, teñen unha carencia de coñecementos previos que lles permitan asumir as materias do Bach AEMD desde unha posición normal. Estes estudantes, con coñecementos heteroxéneos e moitas veces inconexos deben facer un grande esforzo para acadar os obxectivos das materias, tendo ademáis moitos problemas para asimilar conceptos e ideas musicais. Ademáis, debido á estrutura das materias, frecuentemente non poden observar na práctica a utilidade das súas aprendizaxes, polo que non poden consideralos útiles para a súa formación. Esta fracción do alumnado áchase nunha posición de completa desvantaxe con respecto ao resto do alumnado e vese obrigado, deste maneira, a realizar un esforzo moito máis grande siquera para acadar os mínimos esixidos nas materias de música.

A situación anterior supón xerar unha grave inequidade dentro do nivel de Bacharelato, onde o alumnado sen acceso á educación musical extraescolar fica reducido a ser parte dunha educación que non é concebida para eles, o que mostra o paradoxo de que cursar as ensinanzas obrigatorias de educación secundaria, non dote ao alumnado, no caso da música, dos coñecementos mínimos para afrontar as materias de modalidade do Bach AEMD.

A nivel dos procesos de ensinanza-aprendizaxe das propias materias, a situación ten consecuencias profundas tamén en canto á propia organización, á secuenciación de contidos e ás metodoloxías utilizadas na aula, creando unha ensinanza eminentemente teórica, desconectada das expectativas académicas dunha parte importante do alumnado, especialmente dos que non seguen o itinerario do Conservatorio, e para a maioría deles de difícil aplicación práctica nun futuro, como cabería entender partindo do concepto e finalidade das materias de modalidade.

5 Análise descritiva do alumnado

5.1 Características xerais

O alumnado que participa na presente investigación estaba, no momento de realizarse a etnografía, cursando o primeiro curso da opción de Bacharelato de Artes Escénicas, Musicais e Danza (en adiante o Bach AEMD). A súa presenza neste nivel fai notar dúas características que, aínda que evidentes, definen o que estes estudos significan para os estudantes e tamén as súas expectativas respecto aos mesmos.

A primeira característica que define este colectivo de estudantes é a de ser persoas cunha idade aproximada de dezaseis anos que veñen de rematar recentemente a Educación Secundaria Obrigatoria. Disto deriva unha segunda característica: este colectivo enfrontouse por primeira a elixir de xeito autónomo a súa traxectoria académica, podendo continuar ou non os seus estudos formativos e, en caso afirmativo, tendo a capacidade e o dereito a elixir a formación que considerasen máis adaptada ás súas expectativas académicas e profesionais futuras.

Como base para as descrições e análises posteriores, é importante sinalar que cursar o Bach AEMD responde a unha elección académica dos propios estudantes, sendo quizáis a máis importante tomada até este momento nas súas traxectorias académicas. Ademais, está xustificada por diversas razóns que, consideradas en conxunto, axudan a reconstruír os elementos, xuízos e expectativas que rodean a toma de decisións do alumnado participante.

Tamén importante para valorar o alcance desta opción é considerar que o Bach. AEMD é, no momento de realizarse o estudo, unha vía de nova implantación, impartida en poucos lugares, no caso da Coruña, só en dous centros de toda a provincia. Polo tanto, optouse por preguntar aos participantes polas razóns que os levaran a escoller unha opción pouco común e difícil de encontrar na maioría dos centros educativos.

5.1.1 Por que estudar o Bach AEMD

Ao ser preguntado polas razóns que os levaran a elixir o Bach AEMD, o alumnado participante nas entrevistas da un amplo abano de respostas. Na maioría delas subxace a expectativa, máis ou menos clara, de tratar de adicarse profesionalmente a algún campo artístico. Así o declaran, por exemplo, as participantes da entrevista EGIA:

Inv: E... ten algo que ver co que vos gustaría ser, esta escolla [de estudar o Bach AEMD] ?

Todas: Sí, claro... (EGIA, 72-74)

Porén, esta idea non significa a expresión dunha visión unidimensional que compartida por todos os participantes. Así, tamén xurden dúbidas respecto á orientación que terán os seus estudos, ben expresando incerteza sobre o seu futuro profesional, ou mostrando receios ante a elevada dificultade coa que perciben lograr adicarse profesionalmente ao campo artístico.

Nesta liña temos o testemuño de Yanira, quen dubida entre tomar unha saída relacionada coa pedagogía e a música, ou ben co mundo audiovisual e o xornalismo:

Yanira: [...] No, es que yo hasta ahora quería estudiar Magisterio, pero también quería que tuviera que ver con la Música. Pero, ahora que estoy aquí, estoy dudando si estudiar Magisterio o Periodismo, para ser actor y cámara...

Samara: Lo de sonido y eso?

Yanira: Sí. (EGAI, 92-94)

Esta dificultade que o alumando percibe para vivir profesionalmente dentro dos campos artísticos, principalmente da música, ten relación coa idea de levar unha carreira mixta ou mesmo dobre, adicada a outras actividades complementarias á propia música, tal e como suxiren algunhas participantes. Na mesma liña, temos o testemuño de Lis, quen expresa as dificultades existentes para facer da música unha forma de vida, polo que di escoller esta opción de Bacharelato porque permite estudar música e idiomas simultáneamente:

Lis: Yo compositora o cantante, si puede ser... Pero luego llevar una carrera aparte, porque no... Por si no... (EGCI, 70)

Lis: Yo, porque me gusta la música y aparte los idiomas. Entonces aquí era la única manera de estudiar música y tener una optativa de idiomas. Entonces pues...

Inv: Entón vas estudando un pouco o que queres...

Lis: Claro, yo quiero llevar dos [dúas vías] (EGCI, 44-46)

Samara tamén quixera adicarse ao teatro, mais non contempla esa saída como a única:

Samara: Pois eu quero facer teatro, pero agora mesmo non estou facendo nada... pero quero, como dixeron elas, primeiro facer o Bacharelato e logo xa ir a unha academia ou algo así... non sei que vou facer aínda... non creo que vaia á Universidade... quería facer algo de turismo ou algo así...

Inv: Ou sexa que dedicarte ao teatro por unha parte pero por outra ...

Samara: Sí, porque é o que me chama máis a atención... pero para ter outras cousas, sabes? (EGAI, 96-98)

Jon áchase nunha situación semellante, recoñecendo ter escollido esta opción debido a que lle gusta moito o teatro e a música, mais dubida se desenvolver profesionalmente unha carreira nestas actividades:

Inv: E ti?

Jon: A mín porque me gusta o teatro...

Inv: Gústache o teatro...

Jon: Sí, fago teatro...

Inv: E a túa idea é, de maior, dedicarte ao teatro?

Jon: ...Pero non profesionalmente... (EGID 39-44)

Tamén Magda expresa indecisión sobre a posibilidade de adicarse profesionalmente á música:

Inv: Por exemplo, a que orientades vós o facer este bacharelato... a que o orientas, que che gustaría ser?

Magda: A mín, home, pola rama de música... pero, bueno, aínda non o teño claro... (EGAI, 72-75)

Existen outros participantes aos que lles gustaría adicarse a cantar, como Iris e Omar:

[preguntada sobre a que lle gustaría adicarse]

Iris: Yo cantante...(EGAI, 78)

Inv: [...] A vós que vos gustaría ser de maior?

Omar: Músico

Inv: Músico?

Omar: Claro... cantante. (EGCI, 65-66)

Entre o alumnado que se mostra máis seguro ao relacionar a elección do Bach AEMD co seu futuro académico e profesional temos aqueles estudantes que declaran querer realizar estudos de Arte Dramático, e tamén aqueles que simultanean os estudos no Conservatorio Profesional de Música. Entre os primeiros están Marta, Leire e Iván, que, en distintos momentos e entrevistas, móstranse bastante firmes nas súas respostas ao respecto:

Inv: Mira... e por que collestes este Bacharelato?

Marta: Eu escollino porque quería facer interpretación... (EGBI, 45-46)

Inv: E por que escollestes este Bacharelato, se se pode saber?

Leire: Yo porque quiero estudiar arte dramático...(EGCI, 22-23)

Inv: Entón, ti o que queres é ir a Vigo a estudar á ESAD?

Leire: Sí. (EGCI, 28-29)

Inv: [...]e os demais?

Ivan: También. O sea, eu tamén quería tamén eso [adicarme ao teatro], pero cando cheguei aquí... a ver... [...] eu esperaba que tivera Arte Dramático [o Bach AEMD]... ou Arte Dramático non... pero teatro ou unha cousa así, porque é o que quero facer... (EGCI, 31-32)

Entre os que estudan no Conservatorio, Paulo móstrase convencido da elección desta vía de Bacharelato para compaxinar o Conservatorio e adicarse profesionalmente á música:

Inv:... e por que o escollestes...se se pode saber?

Paulo: Por suposto. Polo conservatorio, querendo facer o Superior, está aquí ao lado... pois xa emparello.

Inv: Tu queres facer o Superior, logo estás no Conservatorio Profesional?

Paulo: Si. (EGID, 23-26)

Existe, tamén un caso que diverxe no tipo de respostas, xa que unha estudante, Iria, explica que escolleu esta opción de Bacharelato pensando en adicarse a un campo artístico non tan afin, condicionada a elección pola súa afeición ao teatro:

Iria: Estamos as dúas no grupo de teatro do centro... Eu collino máis que nada porque quero facer fotografía artística. (EGBI, 47)

A través dos testemuños dos estudantes obsérvase a existencia dun interese xenérico nas saídas profesionais relacionadas coa música, as artes escénicas e incluso a fotografía. Esta inclinación vese matizada ao existir algúns participantes que expresan non ter decidido o seu futuro académico e profesional alén do Bacharelato. Desta maneira, faise moi difícil determinar os perfís dos estudantes segundo as súas perspectivas futuras, ao declarar intereses dispares e niveis de decisión variables respecto á súa traxectoria no futuro. En calquera caso observamos que a inestabilidade laboral é un factor que contempla a maioría dos estudantes á hora de imaxinar o seu futuro académico.

O alumnado que se mostra máis seguridade en adicarse a algún ámbito artístico no futuro son aqueles que están xa, ou agardan realizar estudos que encaixan ben, polo seu deseño, co que lles gustaría ser de maiores. Así ocorre cos estudantes que acuden ao Conservatorio para seren instrumentistas, e tamén con aqueles que esperan cursar estudos superiores de Arte Dramático para seren actores. Pola contra, aqueles cuxas expectativas imaxinadas non están tan ligadas a itinerarios existentes no ámbito académico, semellan mostrar maiores dúbidas sobre o seu futuro académico e profesional.

5.1.2 Factores que influiron na elección

A elección de estudar o Bach AEMD, como explicamos, ten importantes implicacións en canto ao itinerario académico e profesinal futuro do alumnado, e só pode entenderse adecuadamente ao considerar tanto os condicionantes e as situacións vividas durante a elección, así como as consecuencias máis inmediatas que conleva a decisión.

Entre os condicionantes que inflúen na elección fóra da esfera puramente individual situamos, en primeiro lugar, a opinión das familias dos estudantes. Esta relevancia ven

dada tamén polo feito de tratarse de alumnos aínda menores de idade que, en xeral, están a cargo dos seus pais. Cabe engadir tamén que a toma de posición das familias prodúcese, como veremos, de maneira explícita debido á importancia que conceden ás decisións académicas dos estudantes neste nivel. Para profundizar nestes aspectos, preguntouse aos alumnos sobre o papel que as familias xogaron na decisión de estudar o Bach AEMD.

Entre os distintos testemuños recabados existen reaccións diversas mais ao, mesmo tempo, obtéñense certos patróns nas respostas. En primeiro lugar, encontramos casos nos que os estudantes declaran que contaron co apoio total das súas familias. Nesta liña están os testemuños de Leire, Jon, Paulo, Magda e Samara:

Inv: Mirade... que vos dixo a vosa familia... díxovos algo, animóuvos ou non vos animou, cando dixestes, bueno vou facer o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais?

Leire: A mi mis padres me apoyan. O sea, no me pusieron ningún inconveniente nunca, de decir “ay, que no llega a ningún lado”.
(EGIC, 105-106)

Jon: Que ben, que se me gustaba...

Paulo: Perfectamente...

Inv: Entón apoiáronvos en todo, como debe ser...

Paulo: A miña nai empezou a tocar agora... e aínda mellor. (EGID, 50-53)

Magda: Meus pais están contentos... eu xa lles dixen... bueno, que quería facer este Bacharelato porque me gustaba o da música... e bueno, apoiáronme.

Samara: A mín tamén, [risas]. (EGAI, 120-121)

Porén, existen casos nos que a situación é máis complexa. Así, as declaracións de Omar mostran a existencia dunha maior controversia arredor da decisión. Así, aínda revelando o apoio dos seus pais á súa decisión de estudar esta opción académica, este informante explica, porén, que outros membros da súa familia non estaban de acordo coa elección. Esta oposición, para Omar, débese á existencia de estereotipos negativos sobre o Bach AEMD:

Omar: A mi mis padres me dijeron que sí que estaba bien. Pero los demás familiares me decían que no servía para nada, y no me gustaba. Es que hay estereotipos de este Bachiller... que no aprendes lo mismo que con el de ciencias... que es para los que quieren llevar el año ligero... (EGIC, 108)

Deste modo, ao falar da súa decisión e da influencia da súa familia, Omar introduce a noción de que a vía educativa da que forman parte non goza de prestixio social. Este argumento emerxente irá adquirindo maior importancia ao longo da estadía no campo e

da realización doutras entrevistas, aparecendo en distintas respostas dos entrevistados en diversos contextos conversacionais.

As expectativas académicas das familias dos participantes, en moitos casos, semellan non considerar a vía do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais como unha saída desexable para os estudantes. Isto móstrase en diferentes testemuños e de diversos xeitos. Por exemplo, Lis explica que os seus pais eran reticentes a que estudase o Bach AEMD, e que a apoiaron co compromiso de que fixese outra carreira aparte:

Lis: A mí, en un principio, pues les costaba dejarme venir a estudiar aquí, pero después, sí me apoyan... Aunque pensaban que iba estudiar otra cosa... pero como les dije que iba a llevar una carrera aparte... pues sí ahora me apoyan (...) (EGIC, 107)

Noutros casos, as participantes relatan a división de opinións existente no seo familiar. Este é o que describen Marta e Iria, relatando como parte da súa familia as apoiaba, mentres outra pretendía que mudaran a súa decisión para encamiñarse a outro tipo de profesións como a avogacía ou a medicina:

Marta: A miña nai apoioume, o meu pai non tanto...

Inv: Non quería que estudaras o Bacharelato de Artes Escénicas...

Marta: Non quería que estudara interpretación.

Inv: Por que?

Marta: Porque el siempre quería para min outra profesión: avogada... controladora aérea... tira demasiado alto e, claro, non encaixaba no que el quería. (AGIB, 72-77)

Iria: Eu?... Por unha banda tiven moito apoio. Miña nai, por exemplo, é a que máis me apoia. Foi a que me meteu a estudar piano... E logo pois, a miña familia materna, mentras teña un traballo e sexa feliz dalles igual. Logo está a paterna, que está bastante disgustada, pero non me importa, é a miña vida.

Inv: Querían que escolleses outra cousa?

Iria: Miña avoa como meu pai, desesperouse toda, quería pagarme a carreira de médico

Inv: Quería que foras médico?

Iria: Nin de broma. (EGIB, 81-86)

Por último, existe o caso de estudantes que, despois de abandonar os seus estudos no Conservatorio de Música querían cursar o Bach AEMD como unha forma alternativa de seguir estudando música. Estas participantes, Yanira e Iris, narran como as súas familias non querían que estudasen esta opción:

Yanira: A mí, querían que me cambiara [do Bacharelato AEM](...)

Yanira: ... porque estaban todo el día diciéndome eso, es decir, no me “obligaban” pero... no querían que dejara el conservatorio. (EGIA, 109-111)

Iris: Sí... los míos también.

Iris: A mí, no querían que dejara el conservatorio... (EGIA, 110-112)

Ademáis, especifican que, unha vez tomada a decisión de cursar esta vía, aos seus pais gustaríalles que, complementariamente, retomasen os estudos no Conservatorio de Música:

Yanira: A mí tampoco... y mi madre me tiene otra vez las partituras en casa para que haga la prueba de acceso [ao Grao Medio do Conservatorio]. Y cada año me insiste.

Iris: Yo le prometí a mi madre que cuando acabara con el Bachillerato que seguía con el Conservatorio. Pero uffffff... (EGIA, 113-114)

Por último, Yanira confesa coñecer a unha estudante aos que os pais non lle deixaron estudar esta opción académica, en favor dunha vía do Bacharelato científico:

Yanira: Si, porque yo conozco niñas de este curso que no les dejaron hacer este Bachiller...

Inv: En casa?

Yanira: Si... los padres... había una que quería hacerlo y los padres le dijeron que no, que querían que hiciera un Bachiller de ciencias. (EGIA, 123-125)

As primeiras conversas cos estudantes, co primeiro tipo de entrevistas, permitiunos constatar, dentro dunha certa pluralidade de visións, que a elección da vía de Bacharelato, por parte dos participantes, fora meditada e, en moitos casos, contara incluso coa oposición inicial ou parcial de parte das familias dos estudantes.

5.1.3 A decisión e as súas consecuencias: cambios de centro e residencia, cambio de círculo social.

Para chegar a unha mellor comprensión dos cambios na vida dos estudantes que ocasiona a decisión de estudar esta vía académica, preguntamos aos participantes pola súa procedencia, tratando de buscar pautas que relacionasen a súa decisión co seu pasado. Desta maneira foi como descubrimos unha característica común á inmensa maioría dos participantes: a excepción de Samara, ningún deles estudara neste centro educativo durante a Educación Secundaria Obrigatoria. Como explicaron, veñen a este centro especificamente para poder cursar esta vía de Bacharelato.

En canto á súa procedencia concreta encontramos diferentes patróns. Algúns estudantes proveñen doutros centros da cidade da Coruña, como Iris que estudaba no IES Sardiñeira, ou Marta que estudaba no IES Agra I:

Iris: Yo en la Sardiñeira (A Coruña) (EGIA, 56)

Marta: Eu tamén viñen este ano do meu instituto. Eu ía ao Agra I (EGIB, 133)

Outros viven noutros municipios da área metropolitana da cidade, onde realizaban os seus estudos con anterioridade. Por exemplo, Iria que estudaba nun centro do municipio de Oleiros; Yanira que provén de Cambre, ou Paulo que é de Abegondo:

Inv: Onde estabas, se se pode saber?

Iria: Sí, claro... no María Casares.

Inv: Onde está?

Iria: En Bastiagueiro... (EGIB, 110-113)

Yanira: Yo vengo de todos los días de la Barcala, Cambre.

Inv: Estudiabas alá, no instituto, en Cambre?

Yanira: Si. (EGIA, 52-55)

Inv: Pero... e de donde eres?

Paulo: Eu son de Abegondo, (EGID, 33-34)

Por último, existen casos que incluso tiveron que realizar un cambio de residencia para estudar o Bach AEMD, ao ser orixinarios doutros municipios da contorna máis alonxados, como é o caso de Magda que ven de Carballo, a uns trinta kilómetros da cidade, ou Iván que ven de Viveiro, na provincia de Lugo:

Magda: Eu [vivía e estudaba] en Carballo...

Inv: E ti eres de Carballo?

Magda: Si. Bueno a ver... eu durmo... vivo ca miña tía, pero teño esa casa aquí en Coruña, e vou o fin de semana aló. (EGIA, 57-59)

Iván: (...) porque eu por ejemplo non son da Coruña, non veño de cerca, veño de Lugo (...) (EGIC, 32)

Segundo testemuñan a maioría dos participantes, este cambio de centro ocasionoulles a dificultade de teren que abandonar ou alonxarse do seu círculo social, enfrontándose a un proceso de adaptación ao novo centro educativo onde descoñecían tanto ao profesorado como aos seus compañeiros de aula. Moitos estudantes declaran que este

proceso supuxo un esforzo importante, tal e como o manifestan durante as entrevistas. Unha destas persoas é Iris quen, aínda mostrándose satisfeita coa decisión de estudar o Bach AEMD, explica que extraña aos seus amigos:

Iris: Hombre, echas de menos el otro instituto pero...

Inv: ¿Xente?

Iris: Claro... pero... si es lo que te gusta... (EGAI, 66-70)

Tamén Marta, nun fragmento da entrevista EGIB onde Iria lle quita algo de importancia a deixar de ver os seus amigos do anterior centro, fai explícita a importancia que tivo para ela este cambio:

Inv: Carai, que decisión máis dura, non? Deixastes moitos amigos alí...

Iria: Non... a ver, eu aos amigos que tiña no María Casares continúo véndoos...

Marta: Pero non é o mesmo...

Inv: Ti botas un pouco de menos?

Marta: Claro, ademáis tamén é o cambio de ambiente, de profesores, de dinámica de clases... (EGBI, 135-141)

Algo similar ocorre nun diálogo da entrevista EGIA, onde Yanira e Iris valoran a elección en relación á dificultade de non coñecer a ninguén no novo centro, deixando atrás as súas amizades e coñecidos:

Inv: E cambiástesvos de instituto e de sitio para facer o Bacharelato de Artes (escénicas e musicais)?

Caray, menuda elección, non?

Todas: Sí.

Yanira: Sin conocer a nadie! (asinten as demáis)

Iris: Si... de hecho rompí la matrícula de la Sardiñeira que ya estaba hecha y vine aquí en plan... "a lo loco". (EGIA, 60-64)

Existe, únicamente, unha participante que declara expresamente non botar de menos o seu anterior centro educativo. Desta maneira, Iria narra que viña dun centro cun ambiente onde non acababa de encaixar e que neste centro está máis feliz:

Iria: Sí. Pero nunca estiven tan feliz coma neste instituto....

Inv: Sí? Por que?

Iria: Viña dun ambiente moi distinto, no que non acababa de encaixar... aquí creo que encaixo mellor. (EGBI, 128-129)

En síntese, boa parte dos estudantes ven no cambio de centro educativo, alén de estar conformes coa súa situación actual, unha dificultade engadida á elección da vía do Bach AEMD. Esta mobilidade á que se ven obrigados os estudantes que elixen esta vía é unha característica singular con respecto a outras opcións que, especialmente no ámbito urbano, están marcadas pola estabilidade do alumnado dentro dos centros educativos onde estudaron a ESO, debido a ser ofertadas na maioría dos IES. Isto sitúa ao Bach AEMD nunha situación que afecta ao seu alumnado obrigándoo a trasladarse de centro educativo, e mesmo de lugar de residencia. Por isto, foi preciso valorar a decisión de estudar o Bach AEMD dun xeito máis amplo do inicialmente plantexado, ao observarse que enfrontaba dificultades pouco comúns a outros itinerarios, como a oposición familiar á realización deste tipo de estudos ou o elevado grao de mobilidade do alumnado, o que supón imprimir unha serie de dificultades persoais e económicas á propia decisión dos estudantes.

5.1.4 Expectativas e satisfacción coa elección

En xeral, os estudantes están contentos coa elección e adaptados ao novo centro, aínda que fan notar que para moitos deles non foi un cambio doado. Así o declaran sen pensar Magda, Iris, Yanira e Samara falando case ao unísono:

Inv: Bueno, e estades satisfeitas de ter escollido este [centro]?

Todas: Si. (EGIA, 66-67)

Iria tamén se mostra feliz co cambio:

Inv: Estás cómoda aquí... Estás contenta co instituto...?

Iria: Sí... (EGIB, 16-17)

Marta, que tamén se mostra moderadamente satisfeita, explica que ao principio lle custou adaptarse:

Inv: Notastes o cambio... Aínda o notades?

Marta: Non agora xa se vai levando mellor. (EGIB, 28-29)

Jon declara estar máis feliz, académicamente falando, do que estaba na ESO:

Jon: Pero é máis divertido... A mín me gusta máis o Bacharelato que a ESO. Non te obrigan a facer ningunha asignatura, escolles ti... (EGID, 15)

En canto ás expectativas que tiñan sobre como sería o Bach AEMD, estas non sempre se cumpre. Así, por exemplo, Jon recoñece que, aínda que lle gusta como está plantexada, esta vía non é como esperaba. En calquera caso, expresa que este cambio foi grato para el, sentíndose feliz co transcurso das sesións e das materias, porque estuda o que lle gusta e non ten a sensación de estudar cousas por obriga:

Inv: E... vamos a ver, o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais é o que esperabades? Cando dixestes "eu vou estudar este

Bacharelato”... e chegastes aquí e comezastes as clases. É o que esperabades?

Jon: Non... pero gústame moito.

Inv: Tu como esperabas que ía ser?

Jon: Pfff... Xa non me acordo, pero así non. Pero gústame moito...

Inv: Sí? Que é o que che gusta?

Jon: Pois... a maneira de dar as clases e todo iso... Que aprendes o que che gusta e non te obrigan... (EGID, 74-79)

A través dos diferentes testemuños, concluímos que a maioría dos estudantes non tiñan unha adecuada información sobre esta vía, o que ocasiona que as expectativas dos estudantes non sempre teñan relación co que se encontran no Bach AEMD. De feito, este pode considerarse un dos problemas máis graves que os estudantes observan desta opción académica, con independencia de que se sintan cómodos co seu deseño ou non.

Unha mostra ilustrativa destas carencias de información encontrámola nos testemuños de Iria e Marta, explicando que non sabían moi ben que ían encontrar nesta vía, ignorando incluso as materias que o formaban previamente a realizar a elección, tal e como declaran na entrevista EGIB:

Inv: E neste sentido, o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais é como esperábades?

Marta: Bueno, e que eu tampouco esperaba...

Iria: E que...

Marta: Non sabía co que me ía atopar, entonces...

Iria: mmm.... eu tampouco.

Marta: Tampouco tiña unha idea así...fixa.

Iria: Nada predeterminado...

Inv: Non tiñades información de como podía ser...?

Iria: Eu cando vin as asignaturas que había foi cando fixen a matrícula.

Marta: Sí, eu tamén. (EGIB 57-76)

Esta falta de información sobre o deseño destes estudos parece ter un carácter xeral e ter afectado a moitos dos participantes. Ademais, sitúase aparentemente como unha das causas de que algúns participantes mostren o seu descontento con esta vía. De feito, algúns estudantes declaran que esperaban que os estudos do Bach AEMD fose diferentes. Nesta situación está Paulo quen, estudando simultaneamente no Conservatorio de Música, non está de todo satisfeito con estes estudos, xa que agardaba que houbese máis práctica musical nesta vía, especialmente instrumental, e que as materias non tivesen unha proporción de contidos teórico tan elevados:

Paulo: Home a verdade... e que eu pensaba que ía ser como máis activo, máis animado... como máis musical, non sei se me entendes...

Inv: Refíreste a máis música... en que sentido? Máis nivel, ou que ía ser máis práctico...

Paulo: Máis, o sea, máis práctico... algo máis de actividade práctica ao que se refire... non tantísima teoría... máis práctica... como se fora Educación Física ou algo así...

Inv: Ou sexa que se tocara... que se...?

Paulo: Claro. (EGID, 84-88)

Aliás, Paulo declara estar medianamente contento co Bach AEMD, e considera que o vai levando ben:

Paulo: Sí... ben... dentro do que cabe... [falando de como lle vai o curso] (EGID, 7)

Paulo: Tes certa liberdade tamén... [en relación a estudar na ESO] (EGID, 17)

Relacionado coa falta de información sobre as materias do Bach AEMD e tamén coa estrutura curricular desta vía, temos o descontento dun grupo de estudantes que elixiu este bacharelato porque queren estudar Arte Dramática no futuro. Estes participantes argumentan que agardaban que nel se impartisen materias relacionadas co teatro. Ante a ausencia dalgunha materia deste tipo no primeiro curso, mostran a súa decepción e enfado:

Inv: E o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais... bueno, esta pregunta xa máis ou menos contestástesma todos, pero era o que esperábades? Os que non me contestaron... Vale, os que viñestes por Artes Escénicas dixéstesme que non, que botades en falta...

Leire: Claro, bótase en falta unha asignatura...

Ivan: Sí que esté relacionada...

Leire: Que esté relacionada con eso. (EGIC, 73-76)

Como contrapunto, temos só un par de informantes que recoñezan que as expectativas que tiñan sobre o Bach AEMD se cumprisen con poucas vaciacións. Este é o caso de Lis e Omar:

Omar: [...] Eso, a lo mejor, el nivel de exigencia de música es menor, pero sí es en parte lo que me esperaba.

Lis: Yo la verdad es que me adapto bien y... sí es lo que me esperaba. (EGIC, 80-81)

En síntese, a maioría dos estudantes móstranse moderadamente satisfeitos coa súa elección académica, se ben se observa a existencia dunha falta de información previa á elección desta vía, polo que os estudantes chegan ao Bach AEMD sen ter un coñecemento adecuado das materias e contidos a tratar. As maiores críticas que expresan fronte ás súas expectativas iniciais veñen dadas, en xeral, pola ausencia de materias que teñan relación co ámbito das artes escénicas. Tamén existe unha crítica sobre o carácter excesivamente teórico das materias de música, tal e como expresa Paulo, quen simultanea estes estudos cos do Conservatorio de Música.

5.1.5 Bagaxe musical previa dos estudantes

Un dos elementos máis relevantes para a pesquisa consistía en coñecer a bagaxe musical que, no ámbito extraescolar, ten o alumnado deste Bacharelato. Debido ás variadas formas de contacto coa música existentes hoxe en día a nivel social, era importante observar o nivel e natureza destes contactos dos estudantes, para permitir avaliar dun xeito máis contextualizado a súa situación respecto cos obxectivos, contidos e dinámicas seguidas nas materias de música desta vía. Ademais, considerábase que lograr coñecer a formación musical previa axudaría a comprender as expectativas dos estudantes sobre o Bach AEMD.

Debido ao número de alumnos participantes no estudo e á variedade de opcións de formación musical extraescolar á que podían acceder os participantes, agruparemos os testemuños segundo a tipoloxía de formación recibida.

En primeiro lugar, temos unha división entre aqueles estudantes que tiveron nalgún momento instrucción formal ou informal de música, e aqueles que non recibiron este tipo de formación. Así, dos catorce membros do grupo-aula, dez recoñeceron ter recibido no pasado ou continuar con algunha actividade musical extraescolar formal ou informal. Este dato mostrouse revelador, xa que únicamente catro estudantes non tiveran contacto coa música extraescolarmente con anterioridade a escoller o Bach AEMD.

Para coñecermos mellor os estudantes que realizan actividades musicais fóra do ámbito escolar, procuramos saber o tipo de formación recibida. Seis dos dez declararon ter estudado nalgún momento no Conservatorio, mentres outras catro informantes describiron outro tipo de formación musical non regrada.

De xeito interesante, só tres dos estudantes que iniciaron os seus estudos musicais no Conservatorio seguen con eles no momento de realizarse a investigación: Paulo, Uxío e Omar simultanean estes estudos coa vía do Bach AEMD. As outras participantes abandonaron os seus estudos musicais no Conservatorio con anterioridade a comezar o Bacharelato.

Dos alumnos que simultanean o Conservatorio, Paulo e Uxío expresan a determinación de continuar os seus estudos como instrumentistas de xeito profesional. Uxío explica que estuda actualmente no nivel de grao medio dous instrumentos, tuba e piano, o que foi confirmado en diálogos informais. Ademais, a través das entrevistas, sabemos que está no segundo curso do Grao Profesional:

Uxío: [...] estoy en el último año de lenguaje (Conservatorio) y ya lo di. [...] el último cuadernillo que hicimos, yo acabé dando cosas que

vi el año pasado (en el Conservatorio) habiendo dado cinco años antes de lenguaje. (EGIIC, 166)

Paulo, pola súa banda, toca o saxo e comezou este ano a estudar no Conservatorio no primeiro curso de Grao Profesional, tras superar a proba de acceso. Tamén comenta que, até este ano, estudaba música nunha escola municipal:

Inv: Que tocas?

Paulo: O saxofón.

Inv: O saxofon... e en que curso estás?

Paulo: Aínda estou en primeiro de profesional.

Inv: Estás en primeiro de profesional...

Paulo: Entrei este ano...

Inv: Pero... e de onde eres?

Paulo: Eu son de Abegondo, estaba nunha Escola de Música Municipal.

(EGID, 27-36)

O caso de Omar, o terceiro dos participantes que estuda no Conservatorio no presente, mostra unhas características singulares respecto aos outros dous, xa que abandonou os seus estudos no Conservatorio despois de estudar dous cursos, mais explica que este ano os retomou xunto co Bach AEMD:

Omar: Yo dos años en el conservatorio. Lo dejé un año y...

Inv: Que tocabas?

Omar: Cantaba...

Inv: Ah... era canto...

Omar: ...y ahora lo retomo. (EGIC, 100-104)

As outras tres participantes que estudaron no Conservatorio deixaron os estudos con anterioridade a cursar o Bach AEMD. É o caso de Yanira, Iris e Iván. Ao falarmos das causas que motivaron o abandono dos seus estudos no Conservatorio, Iris e Yanira argumentan que lles parecía dunha esixencia moi alta, ao que se sumaba o modo en que se enfocaban as ensinanzas desta institución. Segundo explica Iris, a ela gústalle moito cantar e tamén tocar o piano, e ve no Bach AEMD un camiño alternativo oficial fronte ao Conservatorio, que non lle convencía:

Inv: Cantas?[a Iris]

Samara: Gran cantante [sobre Iris]...

Iris: (risas) Sí, y fui al Conservatorio pero... me parecía demasiado difícilillo... O sea, no difícil, sino que te come mucho tiempo. Entonces como esto tiene que ver con la música también, con lo que

quiero estudiar, pues... no es tan estricto...y... es un estudio del Instituto... entonces...

Inv: aha... Pero non estás indo ao Conservatorio agora mesmo, non?

Iris: No, ahora no. (EGIA, 78-83)

Iris aclara que estudou durante tres cursos de piano no Conservatorio, mais que o deixou cara a metade do terceiro ano. Entre as razóns que apunta para abandonar está que o repertorio pianístico se basease na música clásica, que lle aburría; e tamén o nivel de esixencia do Conservatorio que, ademais, lle quitaba moito tempo que necesitaba para o colexio. Aduce, como último motivo, que a relación persoal coa súa profesora de piano non era boa debido a que, debido ao nivel de esixencia, lle reñía por non estudar, o que deteriorou a relación. Segundo Iris, isto último foi o detonante de que abandonase o Conservatorio:

Inv: Ti xa foras ao conservatorio?

Iris: Sí, estudié piano...

Inv: Cantos anos?

Iris: Fui tres... lo dejé en la mitad del tercer año... ya no aguanté todo el año...

Inv: E por que o deixaches... pódese saber?

Iris: Sí hombre, yo te cuento... Resulta que a mí me encantaba al principio pero después, el clásico [música clásica] me aburría... entonces los profesores querían que tocara clásico, y además que en el colegio también tenía que estudiar, y entonces tenía que estudiar también para el Conservatorio, aunque yo veo más importante el colegio. Y entonces, la profesora, me empezaba a reñir y entonces acabamos cayéndonos mal... y como no me cambiaban de profesora individual... pues al final lo dejé. (EGIA, 165-170)

Tamén reconece, ao falar deste tema con Yanira, que non lle adicaba ao estudo o suficiente para o que supón o Conservatorio:

Iris: Ya yo tampoco [lle adicaba demasiado tempo a estudar]... pero aún así...hay formas y formas de hacer las cosas [referíndose á profesora de piano] (EGAI, 178)

Yanira narra nunha situación similar. Foi ao Conservatorio seis anos, un a iniciación e os outros a clarinete onde tivo que repetir o cuarto curso. Di que non lle gustaban demasiado os profesores e que lle parecía aburrido, aínda que tamén reconece que non estudaba demasiado na casa:

Yanira: Ya... yo fui un año a iniciación... y luego los cuatro años... y, o sea, repetí cuarto, y también los profesores no eran muy buenos...

Inv: Entón... non che convenceu moito a forma?

Yanira: No...

Inv: Facíase un pouco aburrido, é eso?

Yanira e Iris: Claro.

Yanira: A ver... tampoco estudiaba demasiado... (EGIA, 172-177)

Outro dos participantes que cursou estudos no Conservatorio de Música é Iván. Estivo un par de anos estudando guitarra no Conservatorio de Viveiro. Explica que o deixou, mais non detalla o motivo en ningún momento das entrevistas. En calquera caso, segundo explica, a principal razón para estudar o Bach AEMD non é a música, senón a súa afeición polo teatro, como veremos ao longo do informe:

Ivan: Yo fui a guitarra.

Inv: Ao conservatorio foches?

Ivan: Sí, a Viveiro...

Inv: Cantos anos?

Ivan: Pocos... serían dous ous tres... (EGIC, 94-98)

Como se especificou con anterioridade, alén destas seis persoas que realizaron estudos no conservatorio, existe outro grupo de alumnos que estudaron ou practican música noutros ámbitos extraescolares alén do Conservatorio. Trátase, neste caso, de actividades extraescolares non oficiais.

As estudantes que agrupamos baixo este tipo de achegamento á música son Magda, Marta, Iria e Lis. Magda toca o baixo eléctrico, e foi a aulas deste instrumento a unha academia privada durante dous anos. Explica actualmente deixou de ir ás aulas, mais que agora toca nun grupo de Pop (que gozaba no momento da entrevista dun certo renome a nivel local):

Inv: E estudiates música antes (algúns xa me contestaron)?

Magda: Eu fun a unha academia en Carballo... Escola da Púa...

Inv: E que tocabas?

Magda: O baixo eléctrico...

Inv: Foches moitos anos?

Magda: Fun dous. Un pouco porque despois xa viñen a este Bacharelato... e xa aproveitei... agora toco nun grupo e así compenso... horas de estudio coas do grupo (que son en fin de semana)... (EGIA, 145-150)

Nun caso semellante está Iria, quen tamén estuda piano nunha academia privada. Ademais, a pesar de que leva desde os 9 anos tocando, esta participante rexeita explicitamente a idea de chegar a estudar no Conservatorio de Música:

Inv: E dixeches antes que estudabas piano? Donde estudabas piano?

Iria: Vou a clases particulares nunha academia, non estiven no conservatorio nin teño intención de estar.

Inv: Xa... e levas moito tempo?

Iria: Pois levo desde que tiña nove anos... Bueno, a ver, e que estiven cunha profesora e agora estou nunha academia e levo case 3 anos.

(EGIB, 87-90)

Porén, non se pode inferir das dúas declaracións que esta intención de non estudar no Conservatorio sexa debida aos estilos musicais tratados alí porque, como explica, os seus estilos preferidos á hora de tocar son o Barroco e o Romanticismo:

Inv: E gústache?

Iria: Sí...moito...

Inv: E que cancións tocas, de que estilos?

Iria: Romántica, Barroca... pero me gusta máis a Romántica. (EGIB, 91-94)

Outra das alumnas participantes, Marta, tamén conta cunha bagaxe musical extraescolar non oficial, neste caso foi dous anos a clase de canto moderno, á unha escola municipal aínda que, moi ao seu pesar, tivo que o deixar:

Inv: E ti tocas algún instrumento?

Marta: Non, eu estiven indo catro anos á escola de música, á Escola Municipal, a canto.

Inv: Ah... interesante.

Marta: Pero non canto lírico, canto moderno.

Inv: Canto moderno? E que tal...

Marta: Ben... gustábame, pero ao final, tíveno que deixar.

Inv: Por que?

Marta: Bueno... os horarios, tampouco se adaptaban e compaxinaban moi ben...

Inv: E bóvalo de menos?

Marta: A verdade é que sí... (risas). (EGIB, 95-104)

Tamén comenta que na actualidade forma parte do Coro Xoven da Orquesta Sinfónica de Galicia, onde coincide con moitos alumnos e ex alumnos do instituto:

Marta: Sí... eu canto no Coro da Sinfónica de Galicia, no Coro Xoven, e a maioría dos alumnos, dos chavales... viñeron a este instituto, que os podes ver nas orlas... (EGIB, 107)

Como resumo deste epígrafe, temos que a inmensa maioría dos estudantes do Bach AEMD tiveron algún tipo de formación musical extraescolar. Entre os casos que estudaron no Conservatorio, a metade teñen a vontade de adicarse profesionalmente á música a través destes estudos. Aliás, a outra metade reconece que abandonou debido á alta esixencia debido á esixencia de horas de aulas e estudo na casa, á baixa motivación cara os estudos tal e como están plantexados e tamén á falta de boas relacións persoais cos docentes.

Entre os estudantes que tiveron contacto coa música fora do Conservatorio, temos o caso de tres persoas que acoden a institucións públicas ou privadas, mais que non imparten titulacións oficiais, ademáis de participar noutro tipo de agrupacións como Coros ou grupos de Rock.

5.2 As Culturas Musicais e os estudantes do Bach AEMD

Os estudantes do Bach AEMD contan, en xeral, cunha bagaxe diversa en relación á música. Ademáis da formación extraescolar, oficial ou non, debemos considerar outras fontes de coñecemento musical. Por unha banda teriamos a música que se escoita nos seus fogares, e que supón unha influencia importante para os estudantes durante a súa infancia, que incluso se adoita manter tamén cara a idade adulta. Outro factor a ter en conta sería a exposición a determinadas músicas a través dos medios de comunicación. Deste xeito, os estímulos que rodean aos estudantes van axudando a configurar unha serie de significados e códigos, así como as súas preferencias en moitos ámbitos, e dos que a música supón un exemplo paradigmático.

En segundo lugar, desde o advenimento da música como materia obrigatoria na educación primaria e secundaria, a institución escolar é responsábel de parte dos coñecementos e estímulos que reciben os nenos e adolescentes. Deste modo, cabe sinalar que o peso desta influencia, se ben dista de ser mensurábel no seu alcance, existe a través de diversas maneiras e non debe ser infravalorado.

Un terceiro factor viría dado polas relacións sociais entre iguais donde, especialmente durante a adolescencia, a música adquire un rol privilexiado. Durante esta etapa convírtese nun elemento vertebrador tanto da identidade individual e colectiva, como tamén do modo en que se estrutura a súa vida diaria, formando parte esencial da relación cos pares. Esta situación privilexiada lévanos a dotar á música de relevancia nas análises sobre as relacións sociais, e a paulatina construción da esfera individual, coa construción da identidade e dos rasgos máis importantes do que será a personalidade adulta. Todo isto sucede ao mesmo tempo que se configuran certos significados de tipo cultural sobre a música, que son compartidos socialmente.

Para poder analizar as preferencias e as culturas e subculturas musicais das que o alumnado forma parte, é preciso consideralas como unha posición dinámica, resultado da confluencia dos distintos factores anteriormente descritos. Por isto, este informe procura mostrar, a través dunha descripción ampla das preferencias musicais do estudantes, a grande riqueza e heteroxeneidade que se agocha tras as súas eleccións estéticas, que forman un pequeno universo de músicas no que se moven os estudantes, algunhas pertencentes á súa esfera individual, e outras á unha vertente social. Coa súa descrición, trátase de afondar no coñecemento da configuración dos gustos musicais dos participantes, fuxindo de reducións simplistas ou categorizacións esóxenas. Procúrase,

en fin, pór en valor os seus coñecementos musicais, moitas veces invisibilizados no ámbito académico, e mostrando, á súa vez, as funcións que este coñecemento e as eleccións estéticas cumpren na vida das persoas participantes.

5.2.1 A categorización musical: Axuda ou trampa?

Un dos achádegos máis sorprendentes da estancia no campo de investigación foi a riqueza musical que mostraron, en conxunto, as eleccións e preferencias musicais expresadas polo alumnado no día a día da aula. Así, explícita ou tacitamente, móstrase que os estudantes abarcan un amplo abano de referencias musicais, principalmente no ámbito do que se denomina a música popular urbana. Este feito da conta da existencia de construcións culturais particulares dos participantes, mais tamén da existencia de puntos e significados comúns a todos eles.

O medio que se mostrou máis adecuado para acadar un mellor coñecemento das preferencias musicais dos estudantes foi o das entrevistas grupais. Este tipo de contexto conversacional, nun ambiente distendido, permitiu a revelación das súas preferencias musicais, así como o diálogo e debate en torno a referencias puntuais, que permitiu observar a pluralidade dos achegamentos á música do grupo-aula. Outro dos medios privilexiados para obter máis información foi a realización, durante o curso académico, dunha actividade na materia de Análise I, onde os estudantes analizaban cancións que eles mesmos escollían entre as súas preferidas, e que aparecía rexistrada no blog da materia.

Un achádego particular desta investigación foi o de constatar, case desde o inicio da pesquisa, que a riqueza que os datos mostraban sobre as preferencias musicais dos estudantes, non se podería deducir dos estilos ou xéneros musicais que os estudantes declaraban escoitar. É dicir, os estudantes tendían a realizar agrupacións estilísticas pouco detalladas das súas preferencias e, moitas veces, incluso controvertidas desde o punto de vista dun investigador ou unha persoa informada teoricamente. Desta maneira, en xeral, os estudantes non mostraban especial interese na especificidade das etiquetaxes estilísticas.

Este feito, contrasta coa práctica habitual de algúns estudos de corte cuantitativo, que investigan as preferencias musicais dos adolescentes partindo das clasificacións estilísticas. Aliás, na presente pesquisa mostrouse como alumnado, á hora de clasificar a música, tende a asignala a categorías estilísticas moi amplas e pouco estruturadas, cunha alta variabilidade nas respostas, o que mostraba a inexistencia dun código común ao respecto. Así, a categorización estilística das preferencias musicais, que aparentemente debería ter a función de agrupalas xerando un abano converxente de músicas relacionadas entre sí, mostrouse como un método que, pola contra, inducía a un reduccionismo excesivo e enganoso, e por tanto, mostrando problemas para ser o medio utilizado para achegarse ás verdadeiras preferencias musicais dos estudantes.

Un dos exemplos máis clarificadores é un fragmento da conversa con Marta na entrevista EGIIA, onde nos fala dos seus estilos musicais preferidos, para despois citar algúns dos seus artistas predilectos:

Marta: Pois a mín gústame o Pop-rock, e o flamenco tamén así...

Inv: Ponme exemplos, porque pop-rock é así moi amplo...

Marta: Bueno gústame Pablo Alborán, Malú, Melendi e... Pastora Soler. Despois tamén me gusta Fondo Flamenco. (EGIIA, 9-11)

Observamos como á hora de etiquetar por sí mesma a música que prefire, Marta utiliza categorías xerais como “Pop-Rock” e “Flamenco”, etiquetas que, hoxe en día semellan universais, mais que poden levar a unha confusión en relación á verdadeira música escoitada. Así, ao detérmonos nos artistas citados observaremos que, en xeral, dificilmente serían considerados como paradigmáticos do estilo Pop-rock ou do Flamenco. Quizáis, nunha clasificación máis específica, poderíamos falar de artistas de baladas pop que utilizan certos recursos musicais e referencias estilísticas que proveñen do flamenco. Estas músicas adoitan etiquetarse, para a prensa e industria especializadas, baixo a categoría de “flamenco-pop”, ou como “flamenco-fusión”, e baséanse principalmente na unión da instrumentación de grupos de pop coa máis típica da música flamenca, xunto á inclusión de abundantes referencias estilísticas de dous subestilos flamencos: a rumba e a copla.

Tamén Leire utiliza etiquetas de estilos moi amplas para identificar as súas preferencias musicais. Deste modo, identifica como un dos seus estilos favoritos o “Pop-Rock internacional”. De xeito similar a Marta, a súa referencia é tamén controvertida, ao incluír dentro da etiqueta tanto a grupos contemporáneos que fusionan o Pop co Hip-Hop, como é o caso dos Black Eyed Peas, con bandas do Rock máis clásico dos anos sesenta e setenta:

Leire: E [tamén me guta] o pop-rock normalmente internacional, nacional non moito... pero os Black Eyed Peas... Tamén gústame os Rolling Stones, Bruce Springsteen e todos estes músicos... e nada de reggae... reggae español, pola letra e eso,...

Inv: E que grupos de Reggae?

Leire: Sound Fyahbwoy, Morodo, Little Pepe... o sea, varía... pero más bien español... (EGIIA, 27-20)

Tamén persoal é o uso que fai do termo estilístico “Reggae” para referirse a artistas que mesturan o Hip-Hop con variedades minoritarias do Reggae, concretamente do Dancehall, como é o Raggamuffin. Isto, en xeral, podería levar a unha clasificación errónea das súas preferencias noutros contextos, onde adoita falarse de Reggae para facer referencia a un estilo que ten entre os artistas canónicos a Bob Marley, Toots and the Maytals... caracterizados por unha formación instrumental similar á das bandas norteamericanas do R&B dos anos 60 e 70. Mais unha vez, a descrición estilística dun participante non se axusta ao que habitualmente se adoita considerar o canon dun estilo musical, poñendo en dúbida a utilidade de empregar os estilos musicais, como unha unidade de análise válida para coñecer as preferencias musicais dos estudantes.

Observamos como os diferentes informantes tenden a utilizar categorías xerais para referirse a artistas con notables diferencias estilísticas entre eles. Deste modo, a categorización dos estilos musicais non se realiza dun xeito exhaustivo, senón como un procedemento máis amplo cuxo rol non parece ser importante para os participantes. De feito, encontrámonos con que os termos Pop, Pop-Rock e Rock, son utilizados dun xeito

case intercambiable nalgúns contextos conversacionais, referidos a artistas e músicas con poucas similitudes entre si.

Por exemplo, podemos comparar o xeito en que Leire categorizaba, na cita anterior, a bandas como The Rolling Stones ou Bruce Springsteen como “Pop-Rock internacional”. Porén, ao non existir un acordo tácito, unha convención cultural no uso destas categorías polos estudantes, encontramos casos onde estas categorías se utilizan para referirse a artistas de distintas épocas e con diferencias artísticas substanciais.

Nesta liña, Jon ao recoñecer entre as súas preferencias o Rock, pon como exemplo a banda Red Hot Chili Peppers, que fundamenta as súas cancións nunha mestura do Rock e do Funk e que, por tanto, supón un exemplo distante dos citados por Leire:

*Jon: [...] e me gusta o rock tamén. [...] os Red Hot Chili Peppers...
(EGIIA, 33)*

Outra das participantes, Iria, utiliza o Rock para referirse a grupos máis clásicos dos anos 60 e 70, na mesma liña de Leire, mais tamén incluíndo cantautores que estarían máis encadrados estilisticamente no folk norteamericano. Outra característica da categorización de Iria, deriva de ser a única persoa participante que parece considerar a tradicional oposición entre Rock e Pop, considerando a este último estilo como un estilo menos prestixioso e comercial, que incluso lle chega a xerar repulsa:

*Iria: Tamén gústame moitísimo o Rock... Gústame moito Joane Jet, Gary Moore... Tamén artistas como Bruce Springsteen, ou Bob Dylan. Ultimamente gústame bastante máis os cantautores como Amy McDonald ou destes país Russian Red... Tamén gústame o Blues, aínda que por agora coñezo pouco, e ... antes gustábame moito o Pop. Cheguei a un nivel no que non o aturo practicamente... (risas)
(EGIIC, 39)*

Esta concepción cultural do Rock, emparentado ao folk norteamericano e ao blues, estaría dentro dunha concepción máis habitual fóra do grupo social estudado, o que faría partícipe a esta alumna de valores culturais do estilo Rock tales como a súa construción como oposto ao Pop, que é visto polos participantes daquela cultura como un estilo pouco “auténtico” e “comercial” o que conleva, ademais, o establecemento de relacións de estatus entre estas músicas.

En xeral, o de Iria non é o caso máis habitual. Ao contrario, moitos participantes utilizan diferentes etiquetas e termos para referirse incluso aos mesmos artistas. Iris, por exemplo, refírese a artistas Pop-Rock ao falar de certos intérpretes que foran etiquetados como Flamenco e Pop por Marta noutra entrevista:

Inv: E co Pop-Rock, a que te refíres mais ou menos, así, en relación a grupos?

Iris: Malú, Merche... Melendi gústame tamén...

Inv: Aha... Entón música máis que nada en castelán, ou tamén en inglés?

Iris: E que gústanme as dúas, pero, ou sexa, cantar cántoa en inglés sempre, a música... gústame cantala en inglés máis que en castelán.

Inv: Aha... vale... e dos que cantan en inglés cales che gutan?

Iris: Adelle , Beyoncé, Whitney Houston, Celine Dion... (EGIIC, 15-19)

Lis utiliza case indistintamente a etiqueta Rock e Pop-Rock ao expresar as súas preferencias musicais:

Lis: A mí el Pop-Rock, el Pop y el Rock solo también... y mi grupo favorito es Queen, Vetusta Morla... (EGIIB, 25)

Algo similar ocorre co termo Heavy-Metal, que sendo un estilo con abundantes subestilos e unha tradición xa considerable de artistas adscritos, se mostra como un marcador moi vago co que etiquetar a música escoitada. Isto fai que algúns participantes se refiran a este estilo para falar de bandas e artistas con certas distancias tanto temporais como estilísticas.

Podemos exemplificar o anterior a través das referencias de Iria sobre o Heavy-Metal, respecto a algún grupo dos anos 70 e 80, xunto a grupos máis recentes procedentes dos países do Norte de Europa, e que se caracterizan por contar con voces femininas:

Iria: Pois eu teño un gusto máis ou menos parecido ao dela [Magda]. O estilo que máis me gusta é o Heavy-Metal. Grupos como Iron Maiden, Black Sabbath, Metallica... Aínda que me gustan máis as voces de muller como Tarja Turunen, e Doro Pesch que estivo no grupo alemán Warlock [...] (EGIIC, 39)

Aportando esta categorización, Iria agrupa dous subestilos bastante diferentes dentro dunha mesma denominación, no que volven aflorar diverxencias tanto na época de auge destas músicas como nos seus rasgos estilísticos fundamentais.

Magda tamén emprega a categoría Heavy-Metal, que está máis perto do segundo subgrupo incluído na definición de Iria, con grupos algo máis modernos dos anos 90 e década do 2000:

Magda: A ver, partindo do Heavy- Metal: Metallica, Slipknot, Nightwish tamén me gusta... e grupos así... (EGIIC, 34)

Outro exemplo de utilización da mesma categoría para artistas dun nicho musical diferente é o de Paulo, quen explicitamente dirixe a súa atención cara grupos máis recentes que os citados anteriormente, que reconece como os seus favoritos:

Inv: Ponme exemplos de grupos. Porque claro, agora o Heavy metal leva tantos anos... que claro...

Paulo: Xa... pero aínda seguen creando grupos, aínda que non o pareza...

Inv: E que grupos che gustan?

Paulo: Así... Avenged Sevenfold ou A day to Remember... por exemplo... non sei... son os meus dous grupos favoritos... (EIIIB, 13-16)

O exposto até aquí lévanos a considerar que moitas das categorizacións estilísticas realizadas polo alumnado participante non son exhaustivas, e aínda que poidan ser utilizadas de xeito similar, semellan non conlevar un significado compartido unívoco. Isto lévanos a considerar que o xeito en que os estudantes viven e falan de música non require o uso de categorizacións estilísticas para transmitir ás súas preferencias. É dicir, a idea de autoidentificación coas etiquetaxes dos estilos musicais concretos mostra ter nun nivel moi baixo de especificidade e importancia.

Afondando no valor que os estudantes conceden ao uso de categorías estilísticas, temos outros testemuños, como o de Anahí ou Yanira, que implícita ou explicitamente rexeitan ou recoñecen non adscribir habitualmente os seus artistas preferidos a ningún estilo musical concreto. É dicir, recoñecen non contemplar os estilos musicais como un xeito de clasificar as músicas da súa preferencia. Por exemplo, Anahí declara durante unha entrevista:

Anahí: Eu de estilos... non sei os nomes... son así de lista eu... pero o que máis escoito é One Direction, ou sexa Pop-Rock (EGIIB, 31)

Yanira vai un paso alén, mostrando a pouca importancia que lle concede á etiquetaxe da música, recoñecendo preferir escoitar música variada incluso como modo de escoita, fixándose unicamente na música que lle gusta e non en artistas en particular:

Yanira: A mí me gusta... pero es que no sé decir un estilo en concreto...

Inv: Bueno, pero ti di grupos e cancións...

Yanira: Sí... Me gusta escuchar, así todo... O sea, no todo mezclado, pero a un artista en concreto le escucho una cosa en un momento... pero sino me gusta escuchar todo mezclado. (EGIIC, 50)

Por tanto, a análise das preferencias musicais dos participantes a través da súa categorización en estilos musicais daría como resultado unha homoxeneidade ou reduccionismo inducido. Ademais, ao revisarmos as entrevistas evidénciase que a maioría das referencias aos estilos ou categorías musicais xurdían a pregunta do investigador, e poucas veces partían dos participantes.

A sensación de homoxeneidade sobre as preferencias musicais desaparece ao investigar os xuízos e preferencias musicais mediante a recopilación dos artistas, e/ou explicitando directamente as cancións que os participantes declaran preferir. Ao partirmos deste punto, observamos como os datos fornecen un número moi grande de

referencias artísticas que, ademais, non gardan o parecido estético que se puidese supoñer a través da adscripción estilística dada polos participantes.

Se sumamos todos datos recollidos, incluíndo o traballo de aula e as entrevistas, encontramos uns cen artistas ou agrupacións musicais diferentes que forman parte das preferencias declaradas polos estudantes. Desta maneira, o que a primeira vista semella ser unha selección musical máis ou menos homoxénea susceptible dunha etiquetaxe simple, convértese nunha nube de músicas que, dentro ter de características comúns, mostran unha enorme variedade e riqueza de matices tanto en épocas, estilos, recursos musicais, e temáticas, e que pertencen en conxunto á música popular urbana.

En síntese, podemos describir dous factores principais á hora de abordar as preferencias musicais do alumnado. Por unha banda, existe un grande contraste entre a riqueza das preferencias musicais dos estudantes, e o xeito en que categorizan a música que escoitan, que tende a ser reduccionista e a non diferenciar os diferentes estilos ou xeitos de compoñer e interpretar música.

En segundo lugar, observamos o carácter particular das clasificacións realizadas, que distan de achegarse ao concepto comúnmente entendido por etiquetaxes estilísticas universais como o Pop-Rock, o Reggae, o Soul... Isto é, o significado que confiren ás categorizacións estilísticas son moi diferentes daquelas socialmente aceptadas entre os adultos, caracterizándose pola súa baixa reflexividade e unha elevada permeabilidade.

A maioría das etiquetaxes feitas polos adolescentes non teñen un carácter pechado, senón que partindo das palabras do entrevistador, serven orientativamente para encaixar as súas preferencias musicais. Deste xeito, a categorización das preferencias non parece ser unha dinámica habitual da forma en que os participantes vivencian a música. De feito, cabe preguntarse sobre a influencia que este xeito de categorizar ten coa flexibilidade á hora de escoitar e apreciar novas músicas.

Por outra banda, ante a grande variedade de músicas enfrontadas, as clasificacións estilísticas realizadas desde a perspectiva dos participantes, poderían inducir facilmente a considerar erroneamente as propias preferencias do alumnado, o cal nos permite ademais mostrar a utilidade de realizar investigacións cualitativas e etnográficas.

Como último punto, cabe sinalar que as músicas que inclúen voz e texto abren a porta a ser clasificadas non só polas súas características musicais, senón tamén por aspectos relacionados co texto, primordialmente o idioma. A lingua na que os estudantes escoitan maioritariamente a música que prefiren preséntase en sí mesma como un vehículo de ideas e significados, ademais dun xeito de entender o mundo.

5.2.2 A configuración das preferencias musicais

Á hora de entender como se forman as preferencias musicais do alumnado, resultaba interesante coñecer as influencias esóxenas que eles mesmos recoñecen sobre o seu gusto musical. Ao partirmos da base de que a música é unha parte importante da formación da identidade dos adolescentes, e tamén da súa vida, debemos considerar, entón, que recoñecer influencias no eido das preferencias musicais pode ser tomado polos participantes, nalgún caso, como unha pregunta invasiva sobre a súa esfera persoal e súas influencias que determinan o proceso de formación da súa personalidade.

Polo tanto, mostramos a continuación os testemuños daqueles participantes que se enfrontan a revelar a súa percepción sobre cales son os diferentes factores externos que afectan ás súas eleccións estéticas respecto á música.

5.2.2.1 *A familia*

Unha das influencias recoñecidas máis mencionadas polos participantes son as súas familias. Así, a música que se escoita no ámbito doméstico semella ter unha influencia aínda considerábel sobre os participantes. Unha das persoas que máis extensamente relata como se produce esta influencia é Marta, quen declara considerar a súa familia como a súa maior influencia musical. Recoñece que escoita habitualmente música que descubriu polos seus pais e irmáns, ao escoitala no ámbito doméstico. Explica que de escoitar estas músicas tantas veces acábanlle gustando. Porén, parece traslucirse das súas palabras que non considera esta música moi prestixiosa, e por isto, marca certas distancias con respecto a ela, considerando que a súa familia, musicalmente, é peculiar:

Inv: (...) que pensades que inflúe no voso gusto musical? Quero decir: influévos os medios de comunicación, influévos internet, os amigos a familia ou...pensades que non vos inflúe nada...

Marta: Eu máis que nada a familia... porque... internet...ou así non...

Inv: Non che inflúen?

Marta: Non...

Inv: Entón ti segues escoitando a música que escoitan teus pais... irmáns...?

Marta: Algunha sí.

Inv: Si?

Marta: Si... porque desto que estas na casa, e empezan a poñer a todo volume e (risas)... a escoitas...

Inv: E acábanche gustando?

Marta: Si, algunhas... outras non...

Inv: Por exemplo, no teu caso?

Marta: Pois, eu que sei, escoitan Camela, Pimpinela... pois bueno, hai algunhas que están ben, outras xa non... pero... Sí, na miña familia son así [referíndose a ser peculiares nos gustos musicais]... (EGIIA; 76-87)

Lis tamén sitúa á súa familia como a unha influencia fundamental. Esta estudante xustifica isto debido a que a maioría dos seus familiares toca algún instrumento ou canta, incluso a nivel profesional, como a súa irmá que é cantante nunha orquestra. Con isto da a entender que a música está moi presente na súa casa. Explica que o seu irmán inflúea cara o Rock con grupos como Pearl Jam, xa quen ten unha banda de versións de tributo a esta banda. Tamén cita a Nirvana, Vetusta Morla... Por outra banda, a influencia da súa irmá considera que a leva máis a escoitar Pop, se ben o seu traballo de vocalista nunha orquestra (de música lixeira) fai que cante estilos diversos:

Lis: A mín influeme a familia, porque todos tocan ou cantan...entón... casi... meu irmán foi o que máis, porque toca a guitarra e ten un grupo de Rock e entón eso fixo que me gustara o Rock, e despois cando empezou piano, pois empezoume a gustar o piano, e empeceino a tocar eu tamén...Si... pola banda de meu irmán gústame o Rock, e por miña irmán máis o Pop... que eu fun máis...

Inv: E que grupo é se se pode saber?

Lis: O de meu irmán? Chamáse Alive... e tocan... bueno, antes tiña outro que tocaban Rock máis... Nirvana e... bueno, Vetusta Morla... agora tocan máis... que non me sae... Pearl Jam...

Inv: Moi ben...E túa irmán?

Lis: Miña irmán e cantante nunha orquesta...e que, ela canta de todos os estilos...

Inv: Todos os estilos, claro... (EGIIB; 80-85)

Magda é outra das informantes que reconece unha forte influencia da súa familia, sobre todo do seu pai, ao que lle gusta o Heavy-Metal, e ao que atribúe comezar a escoitar o grupo Metallica. Tamén narra que máis tarde foi seguindo xa os seus gustos propios, mais considerando ao seu pai como o iniciador dos seus gustos musicais actuais:

Inv: Bueno... e outra cousa... as familias: pais, irmáns... tamén vos influen nos gustos musicais?

Magda: Bueno eu penso que sí... (EGIIC, 188-189)

Magda: Bueno, pois si... Non e que, ao meu pai tamén lle gustaba o Heavy e tal...e empecei escoitando Metallica, por parte del... e bueno funme adentrando nese mundo...musicalmente...

Inv: Entón foi unha influencia, digamos así, importante...

Magda: Bueno, inicioume digamos...

Inv: Sí, pero falamos tamén da iniciación, falamos do pasado, non só de hoxe en día...

Magda: Sí, claro (risas). (EGIIC, 204-208)

Iria reconece a influencia principalmente do seu pai, co que di compartir a maioría das súas preferencias musicais, mentres que coa súa nai non reconece sentirse influída:

Iria: A mín...Eu... tirei máis hacia o lado do meu pai, que lle gusta case a mesma música ca min... Logo pois á miña nai gústalle moito a ópera, e pouco me influíu... (risas) (EGIIC, 202)

Iris, se ben non concede unha importancia tan grande á influencia da súa familia, sí reconece que existe, sobre todo do seu pai:

Iris: A mín gustoume Andy y Lucas, porque a meu pai gustáballe e comprou o Cd para escoitalo na casa e...

Omar: Y Adelle igual...

Iris: Si, e Adelle tamén...claro

Inv: Ou sexa, que compartes os gustos, non?

Iris: Si... (EGIIC, 196-200)

Yanira, aínda que non detalla demasiado, reconece principalmente a influencia do seu tío, co que di coincidir bastante nos gustos, e tamén do seu pai. A valoración desta música, semella estar influída polo estatus que a estudantes concede a ese estilo de música, o que se reflexa tamén na reacción dos compañeiros de entrevista:

Yanira: Mi tío, sí. O sea, varios grupos que escuchaba me acabaron gustando, o tipos de música. (EGIIC, 194)

Yanira: A mín pásame... que meu pai é moi de... No coche, así cando vai, sempre pon música así de orquestras, e merengues e así... (risas dos demais). Gústame escoitar un cacho pero... (EGIIC, 209)

Outro dos casos donde se reconece a influencia do pai, é no caso de Samara. Explica que lle gusta moito a música que escoita seu pai, aínda que non a escoite habitualmente:

Inv: E a familia?

Samara: Si... meu pai... pero... si o meu pai gústame moito a música, que é Rock, así... A ver a mín, non son cancións que escoite habitualmente, pero gústanme... se cadra pódome poñer a escoitar iso... pero a de miña nai e meu irmán, non...

Inv: Que música escoita teu pai?

Samara: Pois Eric Clapton, Bruce Springsteen, os Rolling... estos así...

Inv: Ou sexa, que ti non os escoitas habitualmente pero gústanche...

Samara: Non... si, gústanme, pero non é música que... sí que a escoito pero tíranme máis as que dixeran antes... pero sí que me gustan tamén... (EGIIB; 74-79)

A maioría das estudantes participantes explicitan a influencia familiar a través da música que escoita o pai. Porén, Anahí claramente considera que lle inflúe a súa nai a nivel musical, se ben reconece que non escoita habitualmente ese estilo de música:

Inv: E a túa familia?

Anahí: A miña nai sí, porque pon cancións en plan dos Rolling [The Rolling Stones]... e gústanme... pero non escoito habitualmente... (EGIIB, 63-64)

Existen outros casos, donde os participantes din non recibir influencia musical das súas familias. Entre eles, está Omar, que é claro ao negar a influencia da súa familia nos seus gustos musicais:

Omar: A mí, mi familia no [me influye]... pero... (EGIIC, 165)

Inv: Bueno... e outra cousa... as familias: pais, irmáns... tamén vos inflúen nos gustos musicais?

Magda: Bueno eu penso que sí...

Omar: A mí no... (EGIIC, 188-190)

Tampouco Paulo, Jon e Iván recoñecen influencia dos amigos, se ben non o declaran abertamente, simplemente non contestan cando se pregunta sobre a súa influencia durante as entrevistas.

Observamos, polo tanto, unha importante influencia da familia, que está recoñecida no caso das rapazas, mentres os rapaces tenden a negar as influencias sobre o gusto musical. Temos, polo tanto, o que semella un sesgo nas respostas segundo o sexo do participante, que necesitaría unha maior profundidade no estudo, e que excedía os obxectivos da presente investigación.

5.2.2.2 O círculo de amizades

Outra das influencias que adoita considerarse importante na literatura especializada é a influencia entre iguais durante a adolescencia, tamén no ámbito musical. Porén, no caso estudado, os entrevistados cando son preguntados por estas influencias, tenden a minimizalas ou relativizalas. Moitos participantes declaran non compartir as mesmas preferencias musicais que os seus amigos.

Iria, por exemplo, distingue entre certas amizades que son musicalmente afíns e outras que non o son, mais deixando claro que compartir ou non as preferencias musicais non inflúe nas relacións de amizade. Aliás, recoñece unha certa frustración cando as súas amizades non comparten as súas preferencias musicais, poñendo o exemplo entre dúas das súas compañeiras de aula, Magda e Marta:

Iria: Tamén depende moito de con quen des. Por exemplo, eu a música contigo [a Magda] enténdome perfectamente. Pero con Marta, con quen me levo xenial... Xusto onte, estabamos no supermercado, e sonou unha canción que era Melendi creo que con Pignoise. E eu dixen, porque sí: “Non aturo esta canción”. E dez segundos despois, vén Marta e di: “Encántame esta canción”. (EGIIC, 172)

Yanira explica que as súas amizades non inflúen moito sobre as súas preferencias, porque non lles gusta a música que escoita, exemplificándoo cunha canción que puxo Magda na aula de Apocalyptica, “Not strong enough”:

Yanira: No...pero... Si, porque por exemplo, ás miñas amigas, a miña música poucas veces lles gusta. Por exemplo, ensineilles últimamente

a canción que puxo Magda dos violoncellos [Not Strong enough, de Apocalyptica], ou ás veces... Estou na casa, na cociña, e poño unha canción de música clásica e non lles gusta...ou Heavy... (EGIIC, 167)

Exemplifica as diferencias existentes co seu círculo de amizades a respecto das preferencias musicais, explicando que cando lle pedían que lles gravara un cd, xa procuraba escoller a música que máis lles gustaba, e aínda así a súa música non lles adoita agradar:

Yanira: Antes a mín decíanme “grábame un cd” ou así... E eu intentaba meter cancións que xa sabía que eran máis ou menos tal... Pero aínda así decían “Este cd, no se que”... “Pues no te grabo más, ¿sabes?”(risas) (EGIIC;187)

No mesmo fragmento da conversa, Iris expresa unha opinión similar, declarando que ás súas amigas poucas veces lles gusta a música que ela suxire. En relación a isto, manifesta non considerar necesario nin habitual compartir as preferencias musicais coas súas amizades. Aliás, noutro fragmento de conversa explica a frustración sentida porque ao seu círculo social próximo non lle guste o artista Pablo Alborán, que está entre os seus preferidos:

Iris: A mín, pásame o mesmo [sobre que a música que lles pon ás súas amigas poucas veces lles gusta]. (EGIIC, 168)

Iris: [sobre se é habitual compartir preferencias musicais coas amizades] Depende.. (EGIIC, 174)

Iris: A mín por exemplo, pásame con Pablo Alborán... Non lle gusta a ninguén a súa música, dos meus amigos. E paréceme tan mal... pero tan mal... tan mal... que me pon dos nervios, en serio [risas]. (EGIIC, 182)

Anahí, Samara e Iván engaden certos matices á influencia das súas amizades sobre as súas preferencias musicais. Así, sen negala totalmente, limitan a influencia a cancións puntuais que poidan gustarlles mais declarando que, en xeral, diverxen dos gustos dos seus colegas:

Inv: Os teus amigos inflúenche?

Anahí: Ao mellor... e que temos gustos diferentes musicais, entón... ao mellor... algunha canción pódeme gustar, pero normalmente non... (EGIIB, 61-62)

Samara: ... ou tamén de amigos... que ten unha canción... “ah... e de quen é?” tal...

Inv: Os teus amigos teñen así gustos parecidos a ti?

Samara: No... si y no... pero yo que sé... como dijo ella puede haber alguna canción que me guste y... (EGIIB, 71-73)

Iván: [...] pois... porque eu, por exemplo, non comparto ningún gusto cos meus amigos. A mín non me gusta o que escoitan... A ver, pódeme gustar unha canción, pero tampouco quere decir que me vaian gustar todas as desa rama... (EGIIB, 92)

Omar tamén relativiza a influencia declarando que varía moito en relación coa xente que te rodee, é dicir, se ten ou non gustos máis afíns:

Omar: [sobre compartir gustos musicais coas amizades] Depende con quen te involucres... (EGIIC, 175)

Existen tamén participantes como Leire e Jon que se encontran na situación contraria, recoñecendo unha grande influencia do seu círculo social, especialmente o círculo de amigos, sobre as súas preferencias musicais:

Leire: Eu penso que inflúe moito o entorno con que andas, o sea, dependendo a música que escoiten os teus amigos [...] (EGIIA; 88)

Jon sinala que nas súas preferencias musicais inflúen, sobre todo, os seus amigos aínda que non teñan exactamente os mesmos gustos musicais. A través deles vai encontrando novos artistas e estilos:

Jon: Eu tamén penso que inflúen máis que nada os amigos... porque aprendes... non é que escoitemos todos a mesma música... pero cada un ten a súa música e vas aprendendo novos estilos de música...

Inv: Vas escoitando o que escoitan os teus amigos, non?

Jon: Si... (EGIIA; 89-91)

En síntese, aínda que a selección das amizades non se vexa afectada por compartir preferencias musicais, sí se detecta en moitos participantes que o feito de que o seu círculo poida apreciar a súa música favorita, ten un impacto positivo, ao considerarse algo propio da esfera individual.

5.2.2.3 Os medios de comunicación e internet

Alén das persoas máis cercanas, sexan familiares ou amigos, algúns participantes sinalan os medios de comunicación e internet como as súas maiores influencias sobre a música que escoitan. Deste xeito, semellan incidir, ademais, nun compoñente máis individual e persoal da música seleccionada.

Iván e Paulo sinalan os medios de comunicación, principalmente internet, como as fontes a través das cales encontrar músicas que lles gustan:

Ivan: Bueno, no meu caso, máis ben os medios de comunicación... por exemplo, internet... ou ao velo na televisión pois xa dices tu... pois...

porque eu, por exemplo, non comparto ningún gusto cos meus amigos. A mín non me gusta o que escoitan... A ver, pódeme gustar unha canción, pero tampouco quere decir que me vaian gustar todas as desa rama...

Inv: Ou sexa, que ti fíaste máis de internet, buscas...

Ivan: Si...

Inv: E buscas ti a música para escoitala?

Ivan: Sobre todo por unha páxina, en plan que... (lle gusta) (EGIIB; 92-96)

Así, Iván plantexa internet e os medios de comunicación como o recurso ao que acude para buscar a música que lle gusta, toda vez que non comparte os gustos dos grupos sociais que o rodean.

Na mesma liña se expresa Paulo quen ademáis, no medio da conversa da entrevista EGIIB, detalla que utiliza a páxina de *youtube* para encontrar a súa música favorita e tamén para buscar novas cancións e artistas de Hardcore e Punk a través dos canais das discográficas especializadas (como Victory Records) ou a través das suxerencias que ofrece VEVO. Paulo, aínda que non comprende exactamente o que realmente é, úsao para os seus propios fins, tal e como explica nun diálogo con Samara e Anahí na entrevista EGIIB:

Paulo: Eu sobre todo en youtube, mediante discográficas...canales de discográficas... como Victory Records... que patrocina así grupos de Hardcore e de Punk... e tamén en canales dos grupos que me gustan, que pon ao final "VEVO" o sea, V E V O en maiúsculas, que poñen cancións de grupos amigos... por decilo así... e así descubro...

Anahí: VEVO no es de youtube?

Samara: Claro...

Anahí: Cuando hay un video nuevo que pone VEVO no es porque es nuevo...

Samara: Es un canal, no? ¿Qué es?

Paulo: Es un canal, por ejemplo, en A Day to Remember, tienes un canal... A Day To Remember VEVO, que no ponen canciones tuyas, ponen canciones de grupos "amigos" por decirlo así... (EGIIB; 87-92)

Samara e Anahí tamén recoñecen utilizar as suxerencias do portal *youtube* para encontrar música que lles guste:

Samara: Eu pois... por exemplo... pois podo buscar en internet... refíreste a novas cancións, non?

Inv: Bueno... Si... grupos... como chegas aos grupos que escoitas e que che gustan...

Samara: Por exemplo, eu que sei... estou en youtube... e vou pasando video tras video...e encontro novas cousas....

Inv: Polas suxerencias...que aparecen na dereita?

Samara: Si

Anahí: Si (EGIIB; 65-70)

Mais, aparte de recoñecer esta influencia, Anahí sitúa a radio como a que ten máis poder sobre ela, especialmente con emisoras especializadas en radiofórmula como os *40 Principales* ou *Europa FM*:

Inv: (...) que inflúe no voso gusto musical?(...)

Anahí: A radio...

Inv: Ti se o escoitas na radio...

Anahí: O sea, se sona na radio pois...

Inv: En que emisoras?

Anahí: Depende... a que teña... non sei... agora escoito moito Europa FM e os 40, porque están poñendo cancións novas de One Direction e estes... (risas)...pero non sei...ao mellor o vexo na tele, ou o escoito nun anuncio...

Tanto Iván como Anahí tamén mencionan secundariamente a influencia da televisión á hora de descubrir novas cancións da súa preferencia. Esta influencia da televisión e do cine aparece tamén noutro fragmento de conversación entre Iria, Magda, Yanira e Omar na EGIIC, na que Magda comenta que lle gustou a canción dun anuncio dunha marca de roupa, ao que Iria suma unha anédocta similar con outro comercial. En relación a isto Omar engade como influencia tamén o cine, a raíz do que Yanira comenta a súa preferencia por certas bandas sonoras que consegue despois de ver a película:

Inv: Aha... moi ben... E a televisión inflúevos?

Magda: A mín inflúeme en anuncios... Gústame moito... unha (canción) que era dun perfume me parece... algo así... como era... bueno que salen como nun barco, así no océano e é de Massimo Dutti

Yanira: Dolce Gabanna...

Magda: E, bueno, ten unha banda sonora que me gusta moito...

Yanira: Si, que a tía levaba un bikini branco...

Magda: Si

Yanira: Si a mín tamén me gusta...

Iria: A mín pasoume que había un anuncio, non lembro moi ben de quen era, que estaba un home mirándoches así, como se ti estiveses deitado no chan,.. e eu quedeime pensando “Que?”, e comezou a sonar unha canción bastante lenta... pero gustoume moito. A canción

chámase “Crimson and Clover”, non lembro o artista, pero era lenta, bastante bonita...

Inv: Ou sexa, que tamén vos fixades e sacades grupos e música da televisión...

Omar: Del cine tamén...

Yanira: Si, a mín gústame... a pouca xente lle gusta... pero grabas películas e despois de moitas gústame descargar a banda sonora, ou sexa, non quero decir que a vaia escoitar 20 minutos, pero... tipo “Piratas del Caribe”, e así...

Omar: (tararea unha parte da banda sonora desa película). (EGIIC, 236-247)

Como resumo, os estudantes tenden a recoñecer influencias dos medios de comunicación e internet nas súas preferencias, tanto ao recibir información e publicidade, como tamén a través de permitir a interacción do usuario, de maneira que recoñecen tamén buscar información e novas cancións que encaixen nas súas preferencias.

5.2.2.4 Cambios nas preferencias durante a adolescencia

A adolescencia considérase como unha das etapas da vida con cambios profundos tanto físicos como mentais e persoais. Por isto, no camiño a desenvolver a propia personalidade e identidade, interesámonos polos cambios declarados polos participantes nas súas preferencias musicais. Preguntouse nas entrevistas se pensaban que o seu gusto musical mudara nos últimos anos. Ante esta pregunta, a maioría dos estudantes recoñeceron cambios, en maior ou menor medida, nas súas preferencias musicais desde os primeiros anos da Educación Secundaria Obrigatoria até o presente.

Unha das reaccións que se repetiu en diferentes informantes foi a de pudor ou incluso vergoña ante as súas preferencias musicais anteriores. Isto queda patente no exemplo de Iria, que marca o extremo desta tendencia, negándose incluso a dar algunha referencia da música que escoitaba nos primeiros anos da adolescencia, aducindo que é moi vergoñento para ela. Narra como, gradualmente e baixo a influencia do seu pai, foi mudando as súas preferencias cara o Rock clásico. Considera que o seu gusto musical mellorou bastante, sinalando que hoxe en día non atura o que denomina “chunda-chunda” (música electrónica de baile). Ademais, explicita tamén que agora renega daquela música:

Iria: Bueno, isto é do máis vergoñento...pero bueno... Eu escoitaba sobre todo a música dos 40 principais, da que agora renego. Foi como unha especie de proceso. Comecei a escoitar o que escoito agora grazas á influencia de meu pai, dos Cd que tiña tipo Led Zeppelin, Dire Straits... E creo que o meu gusto mellorou bastante... Non son capaz xa de aturar o “Chunda-chunda” (risas de todos)

Inv: Ou sexa, que escoitabas máis ben música dos 40 Principales... E que grupos te acordas que che gustaran?

Iria: Non lembro, síntoo moito... (risas de todos)

Inv: Están enterrados, sepultados... (risas de todos)

Iria: É o que dicía... O meu pasado escuro...

*Inv: Bueno, pois respectamos o teu pasado e... (risas de todos)
(EGIIC; 98-103)*

Na mesma liña argumentativa encontramos o testemuño de Yanira que chega a definir a música que escoitaba na ESO como algo do que sentirse avergoñado. Yanira sinala que hoxe en día xa non lle gusta tanto esta música, mais que aínda a escoita de vez cando en vez. Entre os artistas dos que Yanira non se sente orgullosa encóntanse ao grupo Pignoise, banda sonora da serie “Los hombre de Paco”, e tamén distintos cantantes de Reggaeton como Tito “El Bambino”, Arcángel e Dani Romero. Ademais, a conversa é seguida polos compañeiros que mostran coñecer ben a música referida durante a mesma, xa que interveñen suxerindo grupos, ou tarareando algunhas cancións referidas:

Inv: (...) na plena adolescencia, que música escoitabades? A mesma que agora, era diferente?

Yanira: Moi penosa (Iris afirma, hai revuelo) (EGIIC, 76-77)

Yanira: Eu me acordo que me gustaba moito Pignoise... Que fora a un concerto tamén

Omar: Pignoise? (a Iris)

Iris: O da serie...

Yanira: Si... “Los hombre de Paco”

Omar: Ah... los de “tan-tan-tan” (tarareando)

Yanira: Si... tamén tiña os Cds dos Jonas Brothers (risas)...

Iris: Eu o de “Florecienta” (telenovela arxentina) e Rebelde Way...(risas de todas)

Yanira: Eso foi máis ben ao final de primaria... na época da ESO gustábame máis o Reggaeton...tipo...

Omar: Tito “El Bambino”... (con burla)

Yanira: Sí, Tito “El Bambino”... e estes... que agora xa non me gustan tanto. Pero ás veces, aínda teño ganas de escoitalos...

Inv: Que máis grupos de Reggaeton?

Yanira: Arcángel tamén ... E ese tamén me gusta agora, ás veces, poucas cancións...

Inv: Moi ben...

Yanira: Ah, e Dani Romero...

Iris: Mítico... (risas) (EIIGC; 104-118)

Leire tamén confesa, con un pouco de pudor, que antes escoitaba moito Reggaeton, mais que co tempo, ao madurar e considerar o contido das letras, deixou de escoitalo tanto:

Leire: Eu teño que recoñecer que antes me gustaba moito o Reggaeton.

Inv: O Reggaeton?

Leire: Antes...

Inv: A que anos?

Leire: Pois en 1º, 2º da ESO, e 3º... Deste que escoitas todo Reggaeton ... entendes o que di e xa logo... (xestos de que deixas de oílo) xa no... (EGIIA; 66-70)

Iris, pola súa banda, explica unha evolución similar, mais declara non sentirse avergoñada, a diferenza das informantes citadas anteriormente. Comenta que antes escoitaba Reggaeton, e argumenta que co tempo foille gustando menos. Señala que o proceso foi gradual, non algo radical ou súbito. Ademais explica que tamén escoitaba Pop, especialmente as cancións de Disney-Channel de artistas como Hanna Montana, e tamén en español artistas como Melendi. Ao exemplificar que artistas de Reggaeton escoitaba, Iris explica cita a Don Omar, se ben admite que sigue escoitando cancións deste estilo de grupos como Cali y el Dandee, que considera algo máis refinado, suave e tranquilo:

Iris: Eu é que escoitaba Reggaeton...(risas de todos). Pero co tempo... deixoume de gustarme tanto... e fun pasando un pouquiño. Pero non foi algo moi drástico, que dixen: “Non máis Reggaeton, e vou escoitar isto”. Non, tamén escoitaba Pop... as cancións de Disney Channel, das series...

Yanira: Hanna Montana...

Iris: Sí, Hanna Montana... E todas esas cousas. Pero bueno, pouco a pouco foi cambiando. Tamén escoitaba Melendi moitísimo, que bueno, aínda o sigo escoitando... Molábame máis o rolo que tiña antes Melendi, pero sígueme gustando, aínda que agora é máis comercial... Sígueme gustando...

Inv: Moi ben. E Reggaeton que escoitabas? Don Omar?

Iris: Don Omar... El Cali y el Dandee non son tan Reggaeton...así, a ver... Sigo escoitando algunhas cancións ás veces de Cali y el Dandee por exemplo... Pero son cancións que non son “Chunda-Chunda”...

Omar: Chunda-chunda... (risas)

Iris: Por exemplo, Cali y el Dandee sacaron unha canción agora, a de “No digas nada”, que fixeron unha versión acústica e unha versión “chunda-chunda” (risas de todos). E a mín, por exemplo, gústame máis a versión acústica, non me gusta a outra. Eu agora, escoito música máis suave, máis tranquila... (EGIIC; 83-89)

Existen outros informantes que, recoñecendo cambios nos seus gustos e nas músicas que escoitaban hai uns anos, tampouco mostran unha actitude de arrepentimento ou de minusvaloración cara a aquelas músicas. Nesta liña sitúase Omar, quen explica que anteriormente escoitaba máis música Pop e algo de Rock, maioritariamente en inglés e menos en castelán. Comenta tamén que na actualidade segue escoitando este tipo de música, aínda que en menor medida. Tamén recoñece noutro fragmento da conversa, na intervención de Magda, que escoitaba música electrónica, principalmente House:

Omar: Yo escuchaba algo más de Pop pero...

Yanira: Ya... Mucho Pop... yo creo

Omar: Sí... pero casi nada en castellano, la mitad en... inglés o más de la mitad. Y bueno, lo que sigo escuchando ahora, pero en menor medida...

Inv: Ponme exemplos diso... que aínda que non estés orgulloso pódelos decir... son moi útiles (risas).

Omar: Pues... no sé, Lucy Silvas, o ... hay un grupo Pop-Rock, bueno un cantante de Pop-Rock alemán, Remo, y por ahí. Y rock, Metallica... y eso... (EGIIB, 78-82)

Ao contrario destas percepcións, Magdaazona razona unha serie de cambios nas súas preferencias musicais nos últimos anos. Deste modo explica que antes escoitaba máis música de Blues e tamén grupos como Dire Straits e grupos españois como Seguridad Social. Tamén cita outras bandas como Warcry, e incluso Loquillo. Tamén di que escoitaba música electrónica, sobre todo House, aínda que comenta que nunca lle gustou tanto como a música rock. Podemos inferir que a maioría dos cambios non parecen facela sentir mal ou avergoñada, salvo no caso da música House, no que declara unha menor preferencia. Os outros cambios, en calquera caso, son menos acentuados por existir unha familiaridade estilística entre as preferencias pasadas e as presentes:

Magda: Pois eu antes escoitaba máis Blues... Acórdome que escoitaba Dire Straits, gustábame bastante... E despois grupos españois como Seguridad Social, tamén me gustaba moito... E así que recorde, eses eran os meus destacados... Despois tamén escoitaba música Electrónica... pero non tiña voz... era máis...

Inv: Como por exemplo?

Magda: Ui...(risas) Non me lembro... Sei que era Electrónica...pero...

Inv: Pero que era House?

Magda: Sí... sabes?

Omar: Ah... yo también...

Magda: Non tiña ningunha así que diga: "ah, pois gústame...". Non, porque Dire Straits sí que me gustaba. E Warcry tamén era un grupo que me gustaba. E despois estaba Loquillo... tamén me gustaba... E gústame tamén, pero bueno, agora escoito menos... (EGIIC; 90-96)

En todo caso, neste diálogo, podemos observar a existencia de certas barreiras ao declarar as músicas escoitadas no pasado, como no caso de Omar co House. Isto pode ser debido a razóns de prestixio similares ás que empuxaban a outros participantes a expresar arrepentimento ou vergoña polas preferencias musicais que tiñan no pasado.

Por outra banda, existen outros participantes como Marta, Jon e Iván, que declaran que o seu gusto musical non variou demasiado nos últimos anos e no caso dos cambios que se produciron, recoñecen que aínda lles gustan as esas mesmas músicas aínda que non as escoiten habitualmente. Así, Marta expresa a sensación de que realmente o seu gusto musical non ten variado moito nos últimos anos:

Marta: Non... Eu creo que non variei moito o estilo musical, eh?
(EGIIA;65)

Jon explica que comezou a escoitar Red Hot Chili Peppers cando tiña 7 anos e, aínda que existen cancións que lle seguen a gustar, recoñece que xa non é un grupo que siga:

Jon: Eu empecei a escoitar os Red Hot Chili Peppers pois... cando tiña 7 anos...

Inv: E sigueche gustando?

Jon: Non, home, non é un grupo que siga... Pero teñen cancións que me siguen gustando... (EGIIA; 72-74)

Iván comenta que os seus gustos non variaron demasiado, xa que sempre preferiu o Pop, a música de Eurovisión...:

Ivan: Si... eu non cambiei tampouco... sempre me gustou o mesmo... pop, música de eurovision... (EGIIB; 75)

En xeral, observamos cambios importantes na música que se escoita ao longo da adolescencia, e que moitas veces é lembrada polos participantes como algo que causa pudor, ou cando menos non se recoñece como algo agradable. Este tipo de cambios poden relacionarse tanto co estatus dalgunhas das músicas que se escoitan ao principio da adolescencia, e tamén cos cambios que os estudantes sofren a nivel persoal, no proceso de formación da súa identidade.

5.2.3 Visións sobre distintos estilos musicais

Á hora de coñecer os sistemas de ideas e conceptos dos estudantes, así como as súas formas de sentir e considerar as diferentes músicas, foi importante considerar a súa opinión sobre distintos estilos musicais. Non se trataba só de coñecer as súas ideas puramente musicais, senón tamén aquelas outras ideas e preconceitos tanto no nivel musical como extramusical, involucrando aspectos como o prestixio social, a funcionalidade da música... Durante as preguntas das entrevistas percibíronse diferentes graos de familiaridade con distintos estilos musicais e, polo tanto, diferentes graos de coñecemento dos mesmos.

5.2.3.1 *A Música clásica*

Para comezar este epígrafe debemos explicar a adopción de esta etiquetaxe e a súa definición dentro desta investigación. Decidiuse utilizar a categoría Música Clásica para referirmonos á música culta da tradición occidental desde aproximadamente o Barroco até o fin da Segunda Guerra Mundial, principalmente para englobar o que en termos musicais se adoita denominar o período da “práctica común”, é dicir, un período da música culta occidental arbitrada principalmente pola adopción do sistema tonal.

Debemos explicar que a denominación “música clásica” é unha sinédoque que asigna o nome dun subperíodo, o Clasicismo, a todo o lapso temporal donde a práctica común supón a corrente máis importante da música culta occidental. A utilización desta terminoloxía no traballo responde, aínda que academicamente esta denominación é substituída para acomodar as definicións a unha maior exactitude, a que é seguramente o máis utilizado na sociedade fóra dos círculos académicos, o que inclúe ao alumnado participante. Por isto, adoptamos un enfoque máis etnográfico á hora de utilizar esta terminoloxía, trasladando palabras dos participantes dentro da propia investigación.

En xeral, os estudantes mostran unha opinión favorábel cara a música clásica dentro da aula, e tamén a consideran prestixiosa socialmente. Ademais, a maioría do alumnado participante non parece escoitar na súa vida diaria este tipo de música, e polo tanto reducindo, segundo mostran os achádegos, a súa enculturación en relación a el.

Comezando polas connotacións sociais deste estilo, os participantes das entrevistas expresan as súas opinións sobre os efectos que conleva connotativamente escoitar música clásica. Globalmente, os estudantes cren que escoitar este estilo de música goza dunha certa consideración ou prestixio social. Así, para moitos dos participantes declarar que se escoita Música Clásica conleva prexulgar a esa persoa como máis culta. Así o expresan Marta, Jon e Leire nun fragmento da entrevista EGIIA:

Inv: A ver... a música clásica... ten prestixio social?

Marta: Sí... eu creo que sí...

Jon: Si...

Inv: Ten prestixio... decir que escoitas música clásica...?

Leire: Si... Pareces culto...

Inv: Pareces culto?

Marta: Si...

Leire: Si, te da un aire de... (EGIIA, 205-212)

Aliás, estes mesmos participantes agregan certos matices á súa visión, especialmente ao falar desta preferencia entre a xuventude. Jon aclara que, para el, se a persoa estuda no Conservatorio sería máis normal que escoitase esta música e, nese caso, non o consideraría fora da normalidade. Leire, pola súa parte, está convencida do prestixio que aporta socialmente escoitar música clásica, mentres que Marta sinala certos grupos sociais, como aquelas persoas que escoitan Reggaeton, para os que quizáis este feito non sexa considerado como algo prestixioso:

Jon: Depende... se estás nun conservatorio, por exemplo, decir que escoitas música clásica... claro...

Leire: Dache nivel... Pero si vas por la calle y, no sé, le preguntas a alguien, ¿escuchas música clásica?, te dice que sí... y dices “Oh... qué culto...”

Inv: E se alguén da vosa idade vos di... “eu escoito música clásica”, tamén da idea de culto?

Leire e Jon: Si...

Marta: Home, se vai ao conservatorio e tal, ao mellor, como el tamén a escoitará... pois gustaralle. Pero se é deses que lles gusta moito o Reggaeton... e lle dis que escoitas música clásica... igual che di “Buah... tío, que aburrido...en plan psss...”

Jon: Non, eu creo que cada un pode escoitar o que quere, ¿sabes?. A mín dame igual que escoite música clásica, que reggaeton, que...

Leire: No... pero da un aire de culto siempre... aunque vayas al conservatorio, da igual..

Marta: De chapón...

Leire: No... de chapón, no sé... de que sabes muchas cosas, de que le gusta escuchar música... (EGIIA, 213-222)

Ademais, como observamos no diálogo, Jon opina que a el non lle inflúe a música que escoite outra xente á hora de ter prexuízos. Porén, para Leire que unha persoa escoite música clásica dalle un aura de ser unha persoa culta e de que realmente aprecia a música. Marta matiza que para ela, en caso de tratarse dunha persoa, daría unha sensación de “chapón”:

Tmaén Lis, na entrevista EGIIB, considera que a Música Clásica da prestixio social a quen a escoita, se ben tamén incide en que é máis extraño que unha persoa xoven escoite música clásica. Recoñece, ademais, que ela escoita música clásica, sobre todo Chopin, debido a que toca o piano. Confesa que aos seus coñecidos e amigos lles extraña que lles guste. Esta estudante xunto con Samara, sosteñen que moitos xóvenes consideran que a música clásica é para xente maior, mentres que se percebe que a xente xoven adoita escoitar música electrónica e outros estilos similares:

Inv: E pensades que decir por aí que escoitas Música Clásica, da prestixio... da caché ou non da caché?

Lis: Si... Pero tamén...

Samara: Sobre todo ca xente maior...

Lis: Sobre todo, choca más si una persona joven escucha música Clásica, que una persona un poco más mayor... A mí, por ejemplo, me gusta la música Clásica, sobre todo Chopin. Y cuando les digo que me gusta, aparte de que gustan otros estilos, pues también les choca... Pero claro, yo al tocar el piano, pues es lo que más se toca, Música Clásica...

Inv: Claro...

Lis: Y eso... Y yo creo que lo ven así como que la gente más mayor es más de escuchar Música Clásica, y que la gente joven es más de escuchar Electrónica y ese rollo... (EGIIB; 86-92)

Opiniós moi parecidas aparecen nas conversas con outros participantes. Así, tanto Yanira, Omar, Iris e Iria expresan durante a entrevista EGIIC a percepción de que a música clásica ten prestixio especialmente entre os adultos. Tamén consideran que entre a xente xoven moitas veces esta música non ten unha consideración positiva, sendo observada como aburrída. Omar, que reconece escoitar habitualmente música clásica, explica que nota que o resto da xente o mira como se estivese a facer algo extraño, incluso a súa familia:

Inv: Vamos ver, sería falar do prestixio social que da escoitar determinados estilos musicais. Por exemplo, vós pensades que escoitar música clásica é máis prestixioso que escoitar Heavy-Metal?... para a xente...

Omar: Claro... es que socialmente, venimos de que, claro, siempre la música clásica estuvo vinculada a la alta sociedad. Y esto, la música popular pues era poco cultivada. Hay muy poco, o sea, literalmente, hay muy poco que se cultiva bien y que está al alcance de todos... Pero ahora, no sé... yo creo que es igual. Claro, siempre da un poco más de como de caché...

Yanira: Sí... da caché...

Omar: Es como un caché, sabes, decir que escuchas Música Clásica, es algo interesante porque la juventud de ahora, en grandes masas, no escucha la música clásica...

Yanira: Y la de antes sí... (broma)

Omar: Entonces claro te ves y te ven como algo distinto...

Inv: E despreciana?

Yanira: Si.

Omar: Si...

Iria: Considerana aburrída, moita xente. Ten esa fama falsa...

Yanira: Si... cando temos unha excursión para ver a Sinfónica (de Galicia), por exemplo, a mín gústame ir

Iris: Sí, a mín tamén...

Yanira: ... pero gústame ir porque sí... aparte cando hai concertos que non son do colexio, se poden ir tamén vou. Pero na miña clase, o ano pasado, iban todos un pouco... así... como... “vamos a escoitar a Sinfónica” (rollazo).

Iris: Iban porque perdían clase... non por outra cousa...

Yanira: Si...

Iris: E a mín antes tamén me pasaba iso... O que pasa e que fun cambiando o que pensaba... e por exemplo agora que estou estudando

Análise (I) e todo... doulle máis importancia á música clásica, gústame máis escoitala. Non escoitala de tela no meu móvil ou de vela en youtube, non... (risas de todos), pero se teño que escoitar a Sinfónica (de Galicia) ou ver aos meus compañeiros gustar, a mín gústame.

Magda: Si... ten motivos curiosos... eu comparto esa idea...

Inv: Pero antes dixestes un pouco iso... que había xente que te despreciaba ao escoitar determinada música...

Omar: Si...

Inv: Por exemplo, ti dixeches que escoitabas música clásica...

Omar: Y hay gente que le da mucha vergüenza decirlo...

Inv: Ti ao decir que escoitabas música clásica algunha vez notaches que a xente te miraba raro?

Omar: Si...

Inv: Si?

Omar: Muchas veces... a mí, mi padre, mi madre, mi abuela... Pero bueno...

Inv: E que che din?

Omar: Claro, es que yo a veces, a mí no sé... yo estoy escuchando un aria de ópera o lo que sea, y me gusta escucharla varias veces por varios autores, para coger referencias y tal, o técnicas...

Iris: E despois di que o “miran un pouco raro”... (risas de broma)

Omar: Y la gente pues te está viendo con una cara rara, de por qué escuchas tantas veces lo mismo, que es aburrido... Claro, también es porque la mayoría de las arias de ópera están escritas en otros idiomas, y tampoco le prestan mucha atención al significado... Pero yo creo que sí... Sí que he notado que la gente te mira distinto...

Inv: Si?

Omar: Si, te miran distinto... (EGIIC, 300-330)

Ao longo do diálogo anterior, podemos observar de xeito máis dinámico como o prestixio da música clásica entre os xóvenes non adoita considerarse respecto aos iguais, aínda que sí se tende a considerar cos adultos. Esta sería unha das causas pola que, segundo Omar, incluso haxa xente que se avergoña de decir que a escoita.

Outro exemplo desta situación é a que expresa en primeira persoa Iris, explicando que anteriormente pensaba que a música clásica era aburrida, e engadindo que agora ao estudar máis no Bach AEMD foi cambiando e ten unha opinión máis favorábel sobre este tipo de música.

5.2.3.2 *Pop-Rock*

Como explicamos anteriormente, a etiquetaxe da música a través de diferenciar os estilos musicais, non se mostrou como un xeito de categorización demasiado desenvolvido entre os participantes. De aí que decidamos aquí, para os propósitos da pesquisa, agrupar unha serie de músicas que oscilan entre o Pop e o Rock con un cariz máis comercial e, polo tanto, máis extendido entre a sociedade que outras músicas máis minoritarias. Este tipo de cancións, moitas veces denominadas como *mainstream* e frecuentemente criticadas polo súa extensión entre o público xeral é ao que nos referimos mediante a denominación Pop-Rock.

Os participantes consideran esta música como algo familiar, poderíamos decir como a base desde a que parten a maioría dos seus gustos musicais. Por isto, a maioría deles non lle conceden un prestixio a esta música, xa que a consideran *normal*, é dicir, o que lle gusta á maioría da xente.

Esta idea exemplifícase durante a entrevista EGIIA, onde Marta expresa a súa preferencia polo Pop-Rock, puntualizado por Leire que explica que, ao ser un estilo maioritario, non considera que conceda prestixio, argumento tamén apoiado por Iván:

Marta: O Pop-Rock si...

Leire: Pero non che da prestixio... é o que escoita a maioría de xente... é normal...

Ivan: Claro... (EGIIA, 256-258)

Existe, porén, unha marxe de músicas encadradas nesta ampla etiqueta que desatan rexeitamento por parte de certos grupos de persoas, especialmente a música de grupos de Pop adolescentes, que son considerados “comerciais”, e que enfrontan forte animadversión por un sector dos xóvenes. Así o expresa Anahí, ao describir o que pensaban os seus amigos de que escoitara este tipo de grupos como One Direction:

Anahí: Claro, eu cos meus amigos, cando se enteraron... O sea, coñecín a unhas persoas que agora son os meus amigos... pero cando os coñecín dixéronme: “E ti que tipo de música escoitas?” E díxenlles: “One Direction”... E quedáronse en plan... e de feito, dixéronme: “Como escoitas esa basura?” Non sei que... “Oye, si a ti no te gusta no la escuches pero...”

Inv: Ou sexa, que si que te xulgaban un pouquiño pola música que oías...

Anahí: Si... (EGIIB, 174-176)

Nesta situación Anahí explica como a preferencia por un abano concreto de músicas pode encontrar hostilidade por parte dos iguais, incluídos as súas amizades, que desprecian estas músicas descalificándoas despectivamente.

Anahí abunda no carácter habitual destas situacións, explicando que tamén lle acontece a algunhas amigas súas ao dicir que lle gustan artistas como Justin Bieber. Comenta que moita xente lles falta ao respecto, sobre todo nas redes sociais, degradando un determinado tipo de preferencias musicais:

Anahí: Y que juzguen así a la gente me parece mal, porque no sé... así es en plan... suele pasar con grupos de Pop. Por ejemplo, Justin Bieber y todos estos... Yo tengo amigas que les gusta Justin Bieber. Y la gente cuando lo dicen, las mira mal, sobre todo en las redes sociales...

Inv: Que os miran mal, en que sentido? Que pensan da xente que escoita Justin Bieber?

Anahí: No sé si es por quedar bien ellos...y decir: "Buah... son una mierda"... o lo que digan... que también lo pueden pensar, no?... No sé... Me parece una falta de respeto criticar a una persona por lo que canta... Si no te gusta..."Vale, no me gusta", pero no hay que insultar... (EGIIB, 182-184)

Noutra fase da entrevista, comparando a popularidade do Pop-Rock coa música clásica, Anahí declara, sobre a música comercial, que hai xente que di preferir antes a música clásica. Esta informante expresa que estas situacións aféctanlle negativamente:

Anahí: A mí ya me tienen dicho, prefiero tirarme una hora escuchando Beethoven a escuchar una canción de One Direction...

Inv: Xa cho dixeron tamén?

Anahí: Lo dejo caer... (EGIIB, 198-200)

Falando do Pop-Rock en xeral, Paulo na EGIIB opina que hoxe en día este tipo de música é a máis coñecida. Porén, non cre que as músicas se distinguan polo seu prestixio, pensa que é unha cuestión máis de tendencias ou modas que van cambiando ao longo do tempo:

Paulo: A ver... non vai de prestixio, vai... ou sexa, o Pop-Rock agora mesmo é máis coñecido que a música Clásica, vai por épocas, non sei...(EGIIB, 2013)

5.2.3.3 Heavy-Metal

Según nos imos movendo a través das conversas, cara estilos musicais socialmente menos aceptados, ou polo menos máis minoritarios, isto refléxase nas sensacións que transmiten os estudantes. Reflexan as súas opinión baseadas sobre experiencias vividas en primeira persoa ou ben que lle sucederan a amigos e coñecidos.

Magda, Iria e Paulo son as tres persoas que, nun menor ou maior grao, declaran ter o Heavy-Metal entre as súas preferencias musicais. Por isto, o seu xuízo en relación ao prestixio percibido destas músicas, debe ser tido en conta dunha maneira diferenciada á de outros participantes que viven este estilo musical como parte das súas preferencias.

Así na entrevista EGIIB, Magda e, sobre todo, Iria explican que sinten que a xente as mira diferente e non as trata en igualdade debido aos seus gustos musicais. Iria, pensa que se debe a que o Heavy-Metal non é unha música que lle guste a todo o mundo, e identifica concretamente á xente máis reacia cara este xénero: aqueles que escoitan

música electrónica e música latina de carácter máis comercial (referíndose á música electrónica e tamén aos xéneros electrónicos da música latina):

Inv: E a vós con algún dos estilos que escoitades, tamén vos pasou que vos miraran distinto?

Magda: Home, si... (risas)

Iria: Si.

Inv: Con que estilos?

Magda: Pois co Heavy (risas).

Inv: Co Heavy? Por que?

Magda: Pois, a ver porque non a todo o mundo lle gusta... aos que lles gusta o Chunda-chunda... non lles vai gustar...

Iria: E logo está ese falso mito de que é a música do demo, de que é máis ruído que música...

Magda: Si. (EGIIB, 331-339)

Na mesma conversa Yanira reconece a existencia de prexuízos fortes con repeito a este estilo musical. Esta informante reconece en primeira persoa que aínda que case nunca escoitara Heavy-Metal, inconscientemente asociábao a guitarras, moito ruído... Porén, reconece que máis tarde escoitou algunhas cancións e gustoulle. Iris, presente na conversa, mostra ter unha opinión similar a través de afirmacións xestuais dirixidas a Yanira:

Yanira: Sí, a mín eso pasoume co Heavy, que ao principio, non sei por que, sen tampouco escoitar nunca, que era mítico así coas guitarras e todo barullo. Despois escoitei algunhas cancións e gustoume (Iris rise e asinte mostrando a mesma opinión).

Inv: E...aparte, tamén é verdade, que creo que se asocia coa forma de vestir. Vós vedes xente vestida dunha maneira e asociádelos con estilos musicais?

Todos: Si

Inv: Si? Inconscientemente?

Yanira: Si, o Heavy por exemplo, nótase...

Magda: Si...(EGIIB, 345-350)

Ademais, como observamos cara o final da cita anterior, ao ser un estilo musical cunha identidade grupal máis marcada, os informantes tamén recoñecen nel certos aspectos comúns á xente que escoita esta música, como o modo de vestir.

Na mesma entrevista, Paulo sinala a súa preferencia polo Heavy-Metal e o Hardcore, un estilo tamén relacionado. Este estudante quíttalle, de certo xeito, importancia aos xuízos sociais sobre a música, atribuíndoo a cuestións relacionadas coa moda e as tendencias sociais. Exemplifica isto, concretamente, co Heavy-Metal e a súa época

dourada nos anos 80-90 do século pasado. Ademais, di non entender a discriminación ou faltas de respecto por non compartir gustos musicais:

Paulo: Eu penso que o tema ese todo... vai un pouco pola moda, non? Porque cando a moda estaba no Heavy-Metal, por aí neses anos... Pois non era o mesmo que dixeras que escoitabas Hardcore ou Heavy-Metal antes que agora... Ten unha focalidade totalmente diferente... Pero, por exemplo, a mín... a ver hai músicas que non me gustan. Pero ningunha música me molesta. E unha cousa moi diferente que non che guste, a que che moleste. A ti tamén se non che gusta unha música pois pasas dela... Pero... non sei... é unha cousa diferente. (EGIIB, 193)

Como observamos neste estudo, as persoas que mostran preferencia polo Heavy-Metal teñen en común o seren instrumentistas fóra da escola. Tanto Paulo, que estuda no Conservatorio de música, como Iria e Magda, tocan algún instrumento musical. Isto ten relación co declarado pola profesora sobre a súa experiencia en relación aos seus estudantes, no que o alumnado que escoita Heavy-Metal adoitan valorar máis a música instrumental, e por tanto ter unha mellor comprensión musical na aula:

Prof: [...] aos rapaces que lles gustaba moito o “heavy-metal” eu vía que eran os que mellor entraban na música instrumental. Por iso eu sempre lles daba moita cancha, porque eu sabía que a xente que adoita escoitar heavy ou o metal, aínda que pareza mentira, porque é unha música moi distorsionada, adoita ter moi presente o conxunto da música. Dalle menos importancia ao texto e á voz, e danlle máis importancia ás liñas melódicas. Son moito máis capaces para entender o contrapunto, as texturas. Son moito máis capaces de entender a importancia instrumental. (EProf2, 45)

Deste xeito, poderíamos describir o Heavy-Metal como un estilo que tende a estar emparentado coa música clásica no sentido de que, en xeral, os seus ouvintes tenden a presentar un capital musical relacionado coa práctica musical, especificamente a instrumental.

5.2.3.4 Hip-Hop

Unha das músicas non tan aceptadas socialmente, máis en boga entre os adolescentes é o Rap ou Hip-Hop. Este estilo, sendo unha preferencia musical minoritaria no grupo estudado, ten unha importante repercusión debido a que é un dos estilos musicais alternativos máis importantes dos xóvenes hoxe en día. Por isto, tentouse recabar opinións do grupo estudado en relación ao prestixio, ideas e implicacións sociais deste estilo musical. As respostas deron algunhas claves sobre certos preconceitos relacionados coas condicións sociais do Hip-Hop. Nesta liña, temos a percepción sobre o Hip-hop de Leire durante a entrevista EGIIA, donde considera que este estilo che da un estilo un pouco “callejero”, opinión que tamén secunda Marta que relaciona esta música con xente que vai facer graffitis pola rúa:

Inv: E o Hip-hop?

Leire: Te da aire de... de callejero, no?

Marta: Si... un pouco (risas)

Jon: Non sei... a mín é un estilo que me gusta...

Marta:... e así como que van facer graffitis á rúa... (interrumpindo)

Inv: Que che gusta (a Jon)?

Jon: Si... home, non para escoitalo todo o día pero sí... (EGIIA, 259-265)

Como observamos neste fragmento, Jon reconece que o Hip-Hop está entre as súas preferencias musicais, mais non para escoitalo exclusivamente como único estilo preferido. Ademais, Jon non asocia o feito de escoitar Rap a preconceitos extramusicais. Únicamente, reconece que se alguén escoita moito Rap, tende a pensar que é unha persoa que sabe rapear, é dicer un MC, un músico. Esta opinión contrasta coas de Leire e Marta, que no transcurso desta conversa si recoñecen ter preconceitos sobre este estilo. Desta maneira, consideran que a xente que o escoita é “barriobajera”, asociándoa cun xeito de vestir concreto, con roupa frouxa e que tamén son afeccionados ao graffiti. Mais, dentro destas ideas, Leire reconece que non todos son así, senón que son preconceitos que reconece ter, ao igual que Marta:

Inv: Pero falamos do que ... que significa para ti que unha persoa che diga: “escoito música hip-hop”. Suelen pensar algúns preconceptos? Non pensas nada?

Jon: Non, non penso nada raro...

Marta: Si... eu sí... Que é deses que levan a roupa como medio holgada... que van moito pola rúa... e que lles gusta facer graffitis, e esa é a imaxe que teño...

Leire: Claro, non todos, obviamente, pero te viene la imagen...

Marta: El me di... a ver... non é xeral, pero é a imaxe que teño...

Jon: Home, eu penso que se escoita moito hip-hop, é que sabe rapear, ou algo así...

Leire: Es que te viene una imagen barriobajera...

Marta: Si, a verdade é que si (Risas)...

Leire: Claramente no todos pero...

Marta: A ver... son prexuízos... pero a verdade é que sí...

Inv: Pero están aí?

Marta: Si... (EGIIA, 266-277)

De calquera xeito, a resposta de Jon no diálogo anterior, cando declara que “non pensa nada raro”, viría confirmar a conciencia clara da existencia de preconceitos sociais negativos extendidos sobre esta música, declarando non compartilos.

Iván, na mesma entrevista EGIIB, reconece ter a mesma opinión que Iria e Marta, se ben case non pode falar debido a un forte catarro:

Inv: E para ti tamén (a Ivan)? Que estas moi calado...

Ivan: (Asinte) É que teño catarro (con voz tomada) (EGIIB, 278-279)

Os preconceitos sobre o Hip-Hop e as persoas que o escoitan están presentes noutras entrevistas. Así, na entrevista EGIIB, os estudantes tamén reconecen ter unha serie de ideas preconcebidas sobre a xente que escoita Rap. Samara, por exemplo, explica que pode facerse unha idea da imaxe da persoa só sabendo que escoita este estilo musical. O mesmo opinan Paulo e Lis. O primeiro engade que facerse este tipo de ideas “é inevitable”, xa que aínda que habería que coñecer a esa persoa, a primeira impresión que se crea é a que corresponde co tópico da xente que escoita Rap. Lis fai fincapé en que inflúe tamén na súa forma de vestir, aínda que como ambos reconecen que isto non ten por que ser sempre así:

Inv: Por exemplo, se unha persoa escoita Rap, ti faste unha idea de como pode ser esa persoa?

Samara: Si...

Paulo: Eso é inevitable...

Lis: Inflúe también un poco su forma de vestir...

Inv: Por exemplo, se unha persoa escoita Rap, ou viste de unha determinada maneira... Que implicacións ten para vós?

Samara: Refíreste a como é?

Inv: Como é, como viste?

Samara: Pois agora mesmo non sei...

Paulo: A ver, habería que coñecer a esa persoa...Pero facerte unha idea dunha persoa, se dis que unha persoa escoita Rap, pois ti faste unha idea do tópico que tes da xente que escoita Rap...

Lis: Pero non tiene por que ser así...

Inv: Non ten por que ser?

Lis: Puede ser una persona que vista muy elegante y tal, y le guste el Rap...

Paulo: Claro... (EGIIB, 207-219)

Observamos, máis unha vez, como os participantes, aínda reconecendo facerse ideas preconcebidas sobre as persoas afeccionadas ao Hip-Hop, sinalan que son parte de tópicos case inconscientes, formados socialmente.

Quizáis o fragmento donde se mostre de maneira máis clara a existencia de preconceitos arredor do Hip-Hop e outros estilos de música popular urbana sexa na entrevista EGIIC, onde todos os entrevistados (Magda, Iris, Yanira, Iria e Omar) reconecen facerse ideas preconcebidas sobre a forma de vestir relacionadas cos estilos musicais:

Inv: E... aparte, tamén é verdade, que creo que se asocia coa forma de vestir. Vós vedes xente vestida dunha maneira e asociádelos con estilos musicais?

Todos: Si (EGIIC, 346-347)

Porén, debemos sinalar que o Hip-Hop aparece en dalgún xeito menos explícito en algunhas das preferencias musicais dos participantes, tanto a través de cancións de Pop que introducen certos aspectos deste estilo, como a través de outros estilos moi emparentados como pode ser o caso do Raggamuffin, do que se falou anteriormente En relación ás preferencias de Iris.

Dalgún xeito, o Hip-Hop goza á súa vez dunha aura de prestixio relacionada coa rebeldía. Esta opinión, dada pola profesora mostra como dependendo da idade dos estudantes e dos gustos, para moitos o Hip-Hop viría dar unha visión romántica da rebeldía contra o establecido, ocupando un espazo ideolóxico que no pasado estaba ocupado polo Rock:

Prof: [...] O hip-hop ten , como che diría eu, para os rapaces ten prestixio social, porque parece que é o máis rebelde, ten máis contidos nas letras, entón eles consideran que os do hip-hop son rebeldes con causa....penso...tampouco ás veces... depende da idade do rapaz, dos maiores.... na xente que coñece(entende) de música sí que lle interesa porque é o fenómeno máis social, máis moderno...o rock quedou nese sentido....máis fosilizado (EPII, 11)

Prof: Sí...probablemente o hip-hop é o que ten máis prestixio, que tamén aí diversificaría ou diferenciaría según idades e segundo xéneros. (EPII, 40)

Así, teríamos un estilo que goza dun certo prestixio en algunhas esferas e estacións da adolescencia, mentres que para o mundo adulto, en xeral, ten unha percepción negativa deste estilo musical. Desta maneira, teríamos que os estudantes participan destas dúas concepcións extramusicais antagónicas, resultado de achegarse á idade adulta e tamén da súa posición como estudantes de Bacharelato.

5.2.3.5 Reggaeton

De todos os estilos musicais que rodean aos adolescentes no contexto estudado, quizáis ningunha goce de tanta popularidade e teña un prestixio social tan baixo como é o caso do Reggaeton.

En xeral, a maioría dos estudantes entrevistados recoñecen a través dos seus comentarios a pouca estima social que perciben sobre este estilo musical, incluídos aqueles que recoñecen abertamente que forma parte das súas preferencias musicais. Ademais, o debate sobre os xuízos extramusicais arredor deste estilo de música parece latente, ao observarmos a claridade con que se mostran as ideas opinións dos participantes unha vez que as preguntas sobre o Reggaeton comezan. Incluso chegan a

existir risas de complicidade entre os estudantes ao contestar preguntas relacionadas con este estilo.

Un dos prexuízos máis estendidos sobre o estilo en cuestión consiste en asocialo cun grupo social determinado. Normalmente aparece asociado á xuventude dos estratos sociais populares máis baixos, que coloquialmente son denominados como “canis” (os rapaces) e “chonis” (as rapazas). Este colectivo caracterízase principalmente polo seu baixo capital cultural e uns valores estereotipados relativos ao coidado extremo da estética, cun xeito particular de vestirse, e o gusto por todo o relacionado coa música de baile e a vida nocturna, e que adoitan ser protagonistas de certos programas de TV, especialmente nos reality shows.

Entre as informantes que ligan este estilo musical con este grupo social concreto están Leire e Marta, que consideran que o Reggaeton está ligado a ser “cani” ou “choni”. Ademais, para Leire está asociado a unha idade algo máis xoven da que eles teñen (no ámbito da ESO). Ambas as dúas estudantes recoñecen escoitar este xénero musical, mais recoñecendo que escoitar Reggaeton non ten prestixio social. Fronte as afirmacións tan categóricas de Leire e Marta Jon non se mostra tan partidario deste prexuízos:

Inv: Bueno... E outro máis... O reggaeton...

Leire: (Risas)

Marta: A ver... a min o reggaeton si que me parece...

Leire: Cani, choni...

Jon: A mín me gusta, pero eu que sei, nunha festa... para facer a gracia e xa está...

Inv: Así que non pensades que sexa unha persoa sexa culta se escoita Reggaeton...

Marta: Pode selo... pero...

Leire: No...A ver... Pero si te viene una imagen a la cabeza de cada estilo de música, te viene Reggaeton y te aparece un “cani” en la cabeza, sabes?

Marta: Si... Choni deses...

Jon: Dependende... e que hai moitos tipos de Reggaeton... Eu escoito reggaeton a veces...

Leire: Claro, yo tambien... pero la imagen que te viene a la cabeza es ...como no sé...

Marta: Claro... é como que o asocias a esa... edad...non sei...

Leire: Que non ten prestixio... escoitar Reggaeton...

Jon: Que lle gusta ir de festa... (risas) (EGIIA, 282-294)

Profundizando sobre as peculiaridades do estilo noutras entrevistas, observamos unha división latente entre os informantes aos que lles gusta e outros que o rexeitan, donde semella deixarse pouco lugar a opinións moderadas. Esta é a liña argumentada por Anahí, quen na EGIIB considera que actualmente o Reggaeton, como estilo, divide

á xente. Segundo Anahí, a xente que á que non lle gusta este estilo, insulta ou faltan ao respecto aos que o escoitan, denominándoos despectivamente como “chonis”. Ela, persoalmente, considera que moita xente que escoita Reggaeton é “choni” mais non cre que se poida xeneralizar porque esta música a escoita xente de todo tipo.

Deste modo existe unha maior politización arredor das ideas extramusicais ligadas a este tipo de música, donde mesmo os seus propios ouvintes, ao igual que sucedía co Heavy-Metal, son conscientes dos estereotipos que existen sobre eles. Un exemplo disto é o testemuño de Samara, que tamén cre que a maioría da xente que escoita este estilo son “chonis”, aínda que tamén considera que existen diferentes tipos de persoas arredor deste estilo:

Inv: E o Reggaeton é prestixioso?

Anahí: E que ahora está dividido... o te gusta mucho o insultas a las personas a las que les gusta... O sea, no suele haber un término medio... Si ves a alguien que está bailando Reggaeton o que se sabe una canción de esas... ya dicen “Bwah...vaya choni...” no se que... Que a ver... normalmente... digo normalmente... suelen ser... pero que hay de todo... igual que... no sé... no sé...

Inv: Ou sexa que vos asociades máis ben, aínda que abrades a porta a que non sexa, cando falades de xente que escoita Reggaeton, pensades máis ben en xente choni?

Anahí: A ver yo digo que...

Samara: Canis y todo eso...

Anahí: A ver lo que se suele ver es eso... Pero que digo que hay de todo... no digo...

Samara: Ya.... (EGIIB, 223-229)

Por tanto, semella que os participantes, escoiten ou non este estilo musical, son conscientes da forte carga negativa asociada a esta música. Isto parece dar lugar a certas tendencias ao considerar o estatus daqueles aos que lles gusta o Reggaeton. Estas ideas repítense noutras conversas, como na entrevista EGIIC, onde os estudantes tamén asocian o Reggaeton a algo típico de “chonis” ou “canis” (así o afirman Omar, Yanira, Iris e Magda) :

Inv: E por exemplo o Reggaeton, con que o asociades?

Omar: Uff..... con canis...

Yanira: Con las chonis (risas e todos)

Inv: Con canis e chonis. Si?

Iris: Correcto (risas de Magda) (EGIIC, 241-244)

Esta carga semella derivar na necesidade de xustificar a súa escoita a aqueles aos que o recoñecen dentro das súas preferencias musicais. Este xeito de actuar preséntase de diferentes formas nas conversas. Samara, por exemplo, recoñece unha certa contradición interna ante o feito de escoitar frecuentemente cancións dese estilo e que

lle gusten, a pesar dos significados das letras ou os prexuízos extramusicais que poida conlevar:

Samara: Pero o peor de todo é que ás veces eu escoito esas cancións e me gustan... ou sexa, a ver... [...]

Samara: Pero es que no me gustan las canciones, dicen tonterías, para mí... no sé no me gustan... (EGIIB, 231-233)

Outra característica que define o xeito en que o alumnado parece xustificar a súa relación con este estilo musical é a de asociar a el unha funcionalidade concreta: o baile e un compoñente lúdico. Así, na entrevista EGIIA os estudantes Leire e Iván declaran que a función principal do Reggaeton é esa. Leire aclara que dos estilos musicais de baile, o Reggaeton non é o único que lle gusta, xa que ademáis tamén baila outros estilos de música latina como a Bachata e o Electro-latino. En canto aos lugares donde acude a bailar, declara facelo tanto en discotecas como tamén asistindo a concertos das Orquestras (música lixeira). Iván, di opinar na mesma liña que Leire, utilizando o Reggaeton sobre todo para bailar. Aliás, existe outra participante, Marta, que sinala que non lle gusta bailar, en xeral, e tampouco o Reggaeton:

Inv: E para que utilizades o Reggaeton? Para bailar, ou para escoitar como outro tipo de música...

Leire: Para bailar...

Inv: Cando saídes por aí, bailades Reggaeton, ou que bailades?

Leire: O que poñen...

Marta: Eu non bailo porque non me gusta... pero tampouco bailo o Reggaeton...

Leire: O que poñen...hai de todo...

Inv: E que poñen?

Leire: Reggaeton... E depende... luego vas a las orquestas y ponen más bachatas y eso...

Inv: E gústavos tamén a música latina: bachatas e eso?

Leire: Sobre todo en las orquestas... luego vas a las discotecas y claro, te ponen Reggaeton... pero no hay más.

Inv: E o electro-latino gústavos? Juan Magán e esto que está tan de moda...?

Leire: Si... O sea, no sé, no me gusta la letra ni nada... pero si sale eso en un sitio... pa bailar... es que es pa bailar.

Inv: A ti non che gusta, ou?

Ivan: No... como ella... que es pa bailar... (EGIIA, 300-313)

Hai máis participantes asocian o Reggaeton co baile e con saír de noite a divertirse. Na entrevista EGIIB ante a pregunta sobre o tipo de música que escoitan cando saen

polas noites, Samara, opinando o mesmo que os seus compañeiros explica que a música que poñen maioritariamente agora é o Reggaeton:

Inv: E que música se oe cando saídes?

Samara: A que poñen agora...

Inv: E cal é a de agora (risas)?

Samara: Pois Reggaeton... (risas) (EGIIB, 241-244)

Estas ideas expresadas nos testemuños de Samara e Leire, a primeira plantexando a contradicción de que lle guste música que considera pouco prestixiosa socialmente e a segunda xustificando este estilo en relación a unha función social, coinciden coa percepción que a profesora ten da relación do seu alumnado co Reggaeton:

*Prof:[...] Aos rapaces sempre cando lles preguntas a música que lles gusta....encántalles o reaggeton... pero..un pouco...incluso eles se avergoñan....en seguida poñen a excusa de que é divertida, é para bailar, é para unhas risas.... E eu creo que fora do entorno dos rapaces non ten moito prestixio...porque musicalmente o seu valor é...non sei agora xa estou valorando eu...pero digamos que as súas letras non son precisamente formativas, o estilo de vida que están reproducindo é un estilo que poderíamos considerar de baixa estirpe.
(EProf2, 12)*

Por tanto, segundo a profesora, a asignación dunha función concreta viría dada da percepción dos propios ouvintes do baixo estatus do que gozan este tipo de preferencias musicais no seu entorno.

Mais esta visión non é única, e existen outros xeitos de enfrontala. Por exemplo, Anahí mostra, nos dous fragmentos anteriores, unha visión máis individualista e desligada dos prexuízos ligados aos estilos musicais, conceptualizando as preferencias musicais como algo pertencente á esfera persoal e individual, e intentando fuxir do encasillamento social ao que certas ideas someten os estilos musicais, tal e como llo comenta a Samara ante as súas dúbidas a respecto do Reggaeton:

Anahí: Pero por qué va a ser malo? Si a ti te gustan... (EGIIB, 232)

Neste punto, podemos sinalar a influencia que semella ter o carácter e o autoconcepto á hora de declarar as verdadeiras preferencias musicais en ambientes menos receptivos ou incluso hostiles a determinados estilos musicais, aínda que non afecte a todos os participantes de xeito uniforme.

Paulo, introduce tamén un punto intermedio a través dunha argumentación diferente. Segundo este participante, a causa destes prexuízos viría derivada de que o Reggaeton hoxe en día é un dos estilos musicais máis coñecidos. Achaca os problemas de prestixio de determinados estilos musicais a unha polarización da sociedade en relación aos estilos máis difundidos. Para Paulo, sexa cal sexa o estilo musical que se poña de moda, este vaille gustar aproximadamente á metade da sociedade, e considera que a outra metade o vai rexeitar con desprezo e insultos:

Paulo: A ver eu tampouco creo que sexa así. Porque agora o Reggaeton é o máis coñecido, por decilo así, ou dos máis coñecidos.

Pero, a ver, a mín non me gusta o Reggaeton, pero tampouco me molesta escoitalo, o sea eu paso del e xa está. Porque agora, se se pon de moda, por decir unha burrada así, se se pon de moda un neno de tres anos que toca o kazoo no medio da selva, pois todo o contrario a metade da xente o vai insultar, ou sexa, eso vai como esté enfocado o mundo, sabes? (EGIIB, 230)

Toda vez que estes prexuízos se mostran extendidos entre os informantes, buscouse observar o grao en que se recoñecería esta preferencia musical en lugares académicos ou serios, sendo preguntados nesta conversa pola súa inclinación a recoñecer a preferencia musical sobre o Reggaeton. O resultado foi dispar. Marta, expresa que sería extraño para ela declarar esas preferencias, mentres que Leire e Jon sinten que non lles importaría recoñecer gustos musicais que non gocen de prestixio:

Inv: Claro, pero vós se forades, ao mellor, a un sitio, unha escola sería... de música e vos preguntan se escoitades Reggaeton, que diríades? Que sí, tranquilamente? Ou...

Marta: A mín sorprenderíame sinceramente...

Inv: Ou ocultalo, ao mellor, non?

Leire: Ay, a mí me da igual...

Jon: A mín me da igual... (EGIIA, 295-299)

En síntese, observamos como os estudantes teñen presentes unha grande serie de ideas e xuízos extramusicais relacionados a diferentes estilos musicais, incluíndo clase social, carácter, xeitos de vestir ... Tamén como, no proceso de formación das súas identidades, estes prexuízos lles afectan cando están referidos a estilos musicais que están dentro da súa preferencias. Isto deriva habitualmente en reaccións defensivas, ou en xustificacións baseadas en dotar de funcións concretas ás preferencias musicais propias que perciben dotadas de connotacións negativas. Neste sentido, percíbese que, en xeral, a música de baile (electrónica e latina) e o Hip-hop adoitan ter un menor prestixio entre os estudantes. O maior expoñente desta situación sería o Reggaeton, que ten a consideración máis baixa a nivel social de todos os estilos tratados nas conversas, e que está unido a fortes prexuízos de tipo social.

6 A materia de Análise I

A estadia no campo concedeu a oportunidade de poder vivir en primeira persoa, e nun contexto educativo concreto, os procesos de ensinanza-aprendizaxe das dúas materias de modalidade relacionadas coa música do Bach AEMD: *Análise I e Linguaxe e Práctica Musical* (en adiante *LPM*).

A atención concedida a ambas materias non foi, porén, equitativa. Dase un maior peso nesta pesquisa á materia de *Análise I*, ao posuír características novidasas e singulares neste nivel educativo. Entre elas temos que, sendo unha materia orixinaria e habitual dos estudos do Grao Profesional do Conservatorio (que comeza despois dos catro cursos do Grao Elemental), se presenta no Bacharelato ante un alumnado que, en grande parte, carece dunha bagaxe musical ampla, particularmente no referente á práctica instrumental ou vocal, contrariamente ao que acontece co alumnado que cursa estudos no Conservatorio, que cursa esta materia cando xa ten unha bagaxe importante no estudo da música. Por isto, presentaba un alto interese observar a súa implementación nun contexto educativo desta natureza no que o alumnado, *a priori*, non está enculturizado na música clásica ao mesmo nivel que adoitan estar os estudantes do Conservatorio cando comezan a estudar *Harmonía* (3º curso do Grao Profesional) ou *Análise Musical* (5º curso do Grao Profesional), materias con grande afinidade nos contidos á de *Análise I* do Bach AEMD.

Este punto de partida permite lograr unha mellor comprensión do sentido que a materia acada dentro desta vía de Bacharelato e tamén entender como, a través da labor da profesora, se conseguen adaptar os procedementos e contidos habituais dunha materia deste tipo a un contexto educativo completamente diferente. Trátase, pois, de observar unha labor educativa novidosa dentro do nivel educativo do Bacharelato. Unido a isto, do lado do alumnado, procuramos comprender de que maneira inflúen as bagaxes culturais e musicais os procesos educativos no eido específico da música, e como os estudantes afrontan as aprendizaxes nesta materia desde puntos de partida diferentes de familiaridade cos contidos da mesma.

En calquera caso, a pesar de conceder prioridade a unha das dúas disciplinas, non convén esquecer que tanto *Análise I* como *Linguaxe e Práctica Musical* están moi relacionadas debido á existencia de moitos contidos comúns. De feito, a importancia da linguaxe musical á hora de analizar a música, fai que *LPM* sexa unha materia instrumental respecto a *Análise I*. Ademais, no caso estudado, esta ligazón está refozada, polo feito de que ambas materias son impartidas pola mesma profesora, o que na práctica permite acadar aínda unha maior coherencia e coordinación nas aprendizaxes entre ámbolas dúas.

6.1 A análise musical e a necesidade dun código común

Para afrontar a descrición das aprendizaxes relacionadas coa análise musical comezaremos contemplando o xeito en que os procesos analíticos se constitúen en relación ás obras musicais obxecto de estudo. En primeiro lugar temos a idea, desenvolvida no marco teórico, de que a comprensión da música vai ligada á existencia dun código lingüístico que, adoptado e aceptado por un colectivo de persoas, serve para crear e comunicar os significados que resulten das análises realizadas sobre a música.

Neste sentido, podemos asumir a linguaxe oral e escrita como os medios privilexiados a través dos que habitualmente se formulan e transmiten os coñecementos musicais. Isto débese, como se argumentou anteriormente, a que aínda que frecuentemente se considera como unha linguaxe de seu, a música carece dunha natureza referencial, é dicir, non constitúe en sí mesma un sistema de signos que poidan facer referencia á realidade. Polo tanto, tampouco posúe a capacidade de poder referirse a si mesma reflexivamente. Isto implica que calquera tentativa analítica da música dependa, en boa medida, da existencia dun código lingüístico que permita establecer un sistema de signos que faga referencia aos distintos aspectos da mesma. Sería deste modo como se constrúe un sistema de analoxías e diferenzas que nos permite establecer categorías e clasificación sobre as músicas. Ademais, a necesidade do uso dun código non estritamente musical para falarmos de música ten a consecuencia de establecer unha mediación lingüística entre a realidade sonora e a creación e comunicación de significados relacionados coa mesma.

Aplicando o razoamento anterior ás materias de música estudadas, debemos recoñecer que a adquisición dun código lingüístico común a nivel de aula convértese nunha condición esencial para que os estudantes poidan analizar a música e assimilar os contidos das materias. Aliás, durante a estadía do investigador nas sesións de aula, constatouse que a maioría dos estudantes non dominaban, *a priori*, unha linguaxe común respecto á música que lles permitise referirse aos obxectos analisados. Aínda máis, existían diferenzas importantes entre a linguaxe común dos estudantes e a que a propia materia utilizaba para referirse aos contidos a tratar.

Para ilustrar o exposto até aquí, convén exemplificar o tipo de vocabulario que se establece como “común” no desenvolvemento da materia. Para isto, reproducimos a continuación un fragmento extraído do Diario de Campo (Apéndice 2), onde se mostra un esquema utilizado na aula para establecer diferentes categorías de análise rítmica da música. Observamos como, aliás de poder recoñecer ou interpretar os desenvolvementos rítmicos tratados, os estudantes deben adquirir unha linguaxe altamente específica que define as propias categorías a utilizar no proceso analítico:

- *Análise rítmico:*
- *Tipo de compás*
- *Pulso rítmico:*

Isometría, polimetría (vertical e horizontal), cambio de compás...

- *Análise de inciso e motivos:*
- *Recoñecemento e tipoloxía.*
- *Enlaces (periodos)- fraseoloxía.*
- *Estrutura rítmico-métrica*
- *Isorritmo/ isoperiodo (patróns rítmicos)*
 - *Irregularidades rítmicas:*
 - *Hemiolias.*
 - *Supracompases.*

- *Polirritmias.*
- *Crescendo e diminuendo.*
- *Desprazamento de compás.*
- *Figuracións contramétricas.*
- *Ritmo libre. (DC, sesión 1)*

Este tipo de vocabulario, conforma un código lingüístico amplo e desenvolvido dentro do ámbito cultural da música culta da tradición occidental. Este código lingüístico-musical é establecido polo currículo como o propio das materias de música no Bach AEMD. En adiante denominarémolo como linguaxe musical, referíndonos tanto á linguaxe oral como escrita, así como aos sistemas de notación propiamente musicais (pentagramas, notas...).

A linguaxe musical establecida como propia das materias resultou ser alleo á maioría dos estudantes, salvo para aqueles que estudaban ou estudaran no Conservatorio de música. De feito, as carencias no dominio e utilización deste código foron recoñecidas abertamente polos estudantes, destacándoas como unha das dificultades máis importantes no estudo da materia de *Análise I*. Durante as entrevistas, a maioría dos participantes considerou que o seu nivel de linguaxe musical condicionaba, en grande medida, o seu desenvolvemento nas materias de música estudadas. Engadido a isto, a importancia de ter adquirido un certo dominio de linguaxe musical para afrontar a materia foi recoñecida tanto polos estudantes con estudos no Conservatorio, os que mostraban un maior grao de coñecemento desta linguaxe, como por aqueles sen ningún estudo naquela institución, que sentían as consecuencias destas carencias en primeira persoa.

Entre as opinións recollidas, Leire explica que lle custou moito entender certos contidos da materia, ao ter unha bagaxe case inexistente respecto ao estudo da linguaxe musical:

Leire: Claro, yo no tenía nada de lenguaje, o sea, ningún conocimiento, y me costó bastante... sobre todo lo que son tonalidades y todo eso... me costó muchísimo entender... (EGIII, 40)

Na mesma conversa, e ante o comentario de Leire, Anahí explica que aínda que cursara música na ESO até ano anterior (en 4º curso, como materia optativa), isto tampouco lle axudou a adquirir un mellor coñecemento da linguaxe musical:

Anahí: Eu tiña o ano pasado... pero foi igual... así que...

Inv: Non tiveches boa base...

Anahí: Si.... (EGIII, 41-43)

Iris apoia as opinións das súas compañeiras desde outro punto de vista. No seu caso considera que lle foi de axuda a súa bagaxe anterior, ao ao ter estudado linguaxe

musical e piano no Grao Elemental do Conservatorio, para afrontar a materia de *Análise I*:

Iris: Eu doume conta... Compárome con outras persoas que non sabía nada, e eu xa tiña algúns coñecementos de linguaxe [musical] e facilitoume moitísimo... (EGIIA, 39)

Iria e Magda expresan a mesma opinión, e achacan tamén boa parte das dificultades sufridas en *Análise I* á carencia dun nivel suficiente de linguaxe musical para afrontar os contidos da materia:

Inv: E pensades [...] que se vos fai máis difícil nalgunhas cousas a análise, depende un pouco de que se quizáis... se tiverades máis nivel de linguaxe musical, sería máis fácil?

Iria e Magda: Si...

Iria: Moito máis...

Magda: Si... (EGIIIB, 32-35)

A percepción destas carencias maniféstase tamén coa opinión doutros entrevistados, complementada con suxerencias para que o sistema educativo subsane este problema. Deste modo, Samara e Omar cren que debería estudarse máis en profundidade a linguaxe musical durante a ESO, previamente a afrontar a materia de *Análise I*:

Inv: E bótase un pouco de menos, senón vas ao Conservatorio, a base igual para chegar ao nivel no Bacharelato... botades de menos algo de base [de linguaxe musical], ou?

Samara: Si, claro.

Inv: De que esta asignatura en ESO tivera máis linguaxe musical, ou algo así?

Samara: Sí, claro. Porque agora no tendríamos tantos... o sea, se nos daría algo mejor, sabes?

Omar: Lo podrían poner como optativo o algo así...

Samara: Si... (EGC3, 50-55)

Segundo a opinión da maioría dos estudantes, a formación recibida na materia de *Música* durante a ESO non é adecuada para afrontar as materias de música do Bacharelato. Estes testemuños conducen a análise dos problemas coa linguaxe musical, que teñen moitos estudantes, cara a posíbel existencia dunha inadecuada secuenciación entre as aprendizaxes de linguaxe musical que se dan na etapa da ESO e os coñecementos que se esixen como nivel inicial na etapa do Bacharelato.

O expresado polos participantes até aquí ten a súa correspondencia no día a día da aula, onde son habituais as preguntas sobre distintos elementos de linguaxe musical, e

6.1.1 Dependencia da música escrita nas análises.

Tal e como se desprende da descrición do currículo da materia, as aprendizaxes en *Análise I* dependen en boa medida tanto do uso habitual de partituras como da realización de audicións comprensivas sobre os fragmentos estudados. Relacionando ambos achegamento á música, encontramos que a aprendizaxe está condicionada pola dificultade dos estudantes para relacionar a imaxe escrita da música- a partitura- coa súa imaxe sonora ou real. Este obstáculo ten relación tamén cos argumentos de epígrafe anterior, nos que o alumnado botaba en falta máis formación previa ao Bacharelato en linguaxe musical, o que lles permitiría, entre outras cousas, poder establecer con máis precisión a correspondencia entre a manifestación sonora e a partitura.

Ante a aparente complexidade que supón establecer esta relación mental para moitos dos estudantes, decidimos cuestionalos sobre cal das dúas era considerada máis útil para realizar as análises musicais na aula: a utilización de partituras ou a audición das obras. Esta pregunta buscaba obter respostas máis concretas sobre o dominio auto percibido da partitura como recurso de aprendizaxe. Todo isto sabendo que, habitualmente nas sesións de aula, a audición e a partitura se utilizaban complementariamente para mostrar as obras musicais obxecto da análise.

Os testemuños dos estudantes mostran opinións heteroxéneas a esta pregunta, que oscilan desde aqueles para os que imaxinar a música partindo dunha partitura é case imposible, polo cal non a consideran de moita axuda; a outros cunha aceptábel comprensión da lectura da partitura en si mesma, mais con dificultades de imaxinar auditivamente o que len na partitura. Por último, temos tamén aqueles que, cun mellor coñecemento da música escrita, recoñecen ser capaces de imaxinar con certa precisión a imaxe sonora da música partindo da notación escrita.

Parece existir unha correlación entre estas opinións e a traxectoria musical dos estudantes. Así, observouse que aqueles que prefiren a partitura adoitan ser os que contan cunha bagaxe extraescolar no ámbito da música máis académica (asistindo ao Conservatorio...), mentres que os estudantes cunha formación musical extraescolar non académica ou inexistente non sinten a música escrita como unha axuda, decantándose pola audición da obra como medio preferido para realizar as análises.

Esta situación, por outra banda esperábel, mostra a importancia que o proceso de enculturación na Música Clásica ten nas materias, especialmente a adquisición dun código oral e escrito, debido ao uso sistemático de partituras nas materias. Con esta énfase na lecto-escritura musical, téndese a substituír a preeminencia da manifestación sonora pola da partitura á hora de achegarse á propia música. Ante isto, os estudantes que non teñen unha bagaxe musical académica neste estilo, ao non estar familiarizados coa lecto-escritura musical, declaran preferir a imaxe sonora das obras para realizar a análise, ao ser o medio habitual no que reciben a música no seu día a día.

Aliás, como dixemos anteriormente, existe un punto en común entre as opinións expresadas: a aparente incoherencia que moitos dos estudantes observan entre a imaxe escrita e a sonora das obras musicais analizadas. Así, independentemente de preferir a audición ou a partitura, a maioría dos estudantes recoñecen ter problemas para conseguir unha correspondencia mental entre unha e outra. Deste modo, poden chegar a analizar unha partitura sen lograr imaxinar minimamente a realidade sonora que referencia, e viceversa:

Inv: E notades que escoitades ao un mesmo nivel que percibides nunha partitura... a ver se me podo explicar... se notades que sodes capaces, de oído, de oír o mesmo que podeades ver sen oír, nunha partitura. Tedes o mesmo nivel de recoñecemento auditivo sen partitura que con só ver unha partitura?

Uxío: Claro. Que sabes lo que va a sonar viendo la partitura.

Inv: Si.

Uxío: Si, yo pienso que sí, más o menos.

Inv: E ti (a Samara)

Samara: Si... Tamén, tamén...

Inv: Tamén?

Samara: Ah, no espera... Que estás preguntando?

Inv: A ver isto é un pouco complicado... Se che dou a escoller entre escoitar unha peza musical sen partitura, ou unha partitura sen escoitar a peza musical, para analizar, que preferirías?

Samara: A partitura.

Inv: A partitura... Entón estades máis seguros do que vedes na partitura, en linguaxe musical, que do que oídes?

Samara: Si.

Uxío: Si, además yo si escuchara tendría que anotar más o menos lo que escucho para tener una guía y que no fuera oír y memorizar...

Omar: A mí, si ves la partitura pero sin escucharlo, pues no me saldría. O sea, sabría solo como van a sonar los finales y las cadencias, pero la melodía en sí no sabría como suena.

Uxío: Entonces influye el lenguaje (musical), porque es solfear y es cantar y todo eso. Y te ayuda muchísimo a la hora de interpretar. (EGCIII; 84-98)

O feito de preferir a partitura escrita á audición da propia música, supón un desprazamento implícito do obxecto de análise desde a música, entendida como un fenómeno sonoro, cara o que sería a súa representación escrita, o signo que a representa. Esta prevalencia é unha característica da cultura da música clásica, que como observamos, ao filtrarse na materia a través do currículo, determina o xeito en que os estudantes aprenden música nas materias do Bach AEMD. Esta determinación cultural, polo tanto, da lugar a este tipo de problemáticas para aqueles que non están suficientemente enculturizados na música clásica.

Segundo se infire das anteriores intervencións de Uxío, quizais o estudante con maior dominio da linguaxe musical do grupo, a notación escrita acada un rol fundamental nas materias debido a que se sitúan como obxecto de análise obras musicais con formas amplas e complexas, que incluso obrigan ao alumnado que estuda o Grao Profesional no Conservatorio, e enculturizado dentro do estudo académico da música clásica, a tomar notas para poder reter os elementos suxeitos á análise. É dicir, as músicas que se

estudan tenden a superar a capacidade da memoria musical da maioría dos estudantes deste nivel, dando por feito a nivel curricular que os estudantes teñen un adecuado nivel de lecto-escritura musical.

Outros informantes decántanse por preferir a audición da obra, a súa imaxe sonora, á propia partitura. Estes estudantes xustifican esta preferencia, debido ás dificultades que teñen para relacionar a representación escrita con como sona realmente unha obra:

Magda: Eu necesito as dúas cousas para complementar. Pero se escoito sei máis ou menos de que pode ir, porque se me dan unha partitura, como non teño soltura á hora de ler e co ritmo, pois costaríame un pouco facerme unha idea...

Iria: E que sen son... complicase moito, é mellor telo...

Inv: Évos difícil imaxinar o que sonará só coa partitura...

Magda: Sí. Cóstame moito...

Iria: E que se che dan unha partitura sen son, é un pouco como se che desen un papel en branco...

Inv: Vale... entón cóstavos facervos a idea do que pasa...

Magda: A mín, si... (EGBIII; 55-61)

Por último, hai outras estudantes que declaran unha preferencia pola partitura sobre a audición da música como forma de análise. Opinan que é máis complicado analizar a forma e a instrumentación sen a partitura:

Inv: Pois moi ben... E en relación á forma de analizar, que preferides, á hora de ter que analizar, oír a obra sen partitura, se tiverades que escoller, ou ter a partitura e non oíla? O ideal é ter a partitura e oíla, non? Pero se tiveramos que escoller só auditivo ou só partitura, que escolledes?

Todas: Só partitura...

Inv: Só partitura?

Iris: Si. Porque podes guiarte, podes intentar imaxinar como sería... Pero coa música, se ti... a nós cóstanos se non temos a partitura diante, entón escoitando, se temos que diferenciar os instrumentos e máis saber a estrutura que leva é moito máis complicado...

Inv: Moito máis complicado... cústavos oír aínda moitas cousas que, en teoría sabedes? Postas en práctica custa oílas sen partitura?

Todas: Si. (EGAI; 51-55)

O testemuño anterior, mostra a dependencia que algúns estudantes teñen da representación escrita da música, obviando as eivas recoñecidas anteriormente no dominio da linguaxe musical. Ademais, no fragmento anterior, volve facerse referencia á dificultade de abarcar mediante a memoria auditiva os intervalos de música suxeitos á análise, e que ten unha das súas xustificacións na importancia que se concede dentro do

coñecemento da música á análise estrutural. Máis unha vez, os tipos de análise e os seus obxectivos mostran coherencia coas convencións da cultura da música clásica sobre o que se consideran as cualidades máis valiosas dunha obra musical. En relación ás materias de música do Bach AEMD, parece importante tomar en consideración os tipos de análise e a música utilizada para as aprendizaxes, valorando a súa complexidade estrutural e duración temporal máis como unha particularidade cultural baseada en convencións sociais, que como unha proposta pedagóxica que parte das necesidades educativas dos estudantes.

6.1.2 A música culta da tradición occidental como estilo vehicular das aprendizaxes

Alén dos coñecementos de linguaxe musical, o grao de familiaridade que teñen os estudantes cos estilos musicais utilizados como obxecto das análises, é outro aspecto importante para describir o desenvolvemento das aprendizaxes nas materias de *Análise I* e *LPM*. A maioría das obras utilizadas pertencen ao que se considera a música culta da tradición occidental, particularmente a coñecida coloquialmente como música clásica, entendéndoa como a música pertencente aos períodos Barroco, Clásico e Romántico ou, o que academicamente habitualmente se denomina como o período da práctica común. Esta preeminencia pode ilustrarse a través dun diálogo entre a profesora e unha estudante que, en clave de humor, fai referencia á selección musical dos materiais didácticos:

Estudiante: “Profe, aos deste libro encántalles a ópera, sobre todo a “Flauta Mágica” [en castelán] (risas).

Profesora: “Non, é que a ópera é moi importante”. (DC, sesión 8)

Tamén, por exemplo, a través dunhas tarefas relacionadas con audicións como as que aparecen no Diario de Campo na sesión de observación 4, que fan referencia a un abano amplo de compositores de Música Clásica:

Tarefa:

1. *“Preludio a la siesta de un fauno” (Debussy)*
2. *“Sweet Odelyn” (Walton)*
3. *Concierto de Aranjuez (Rodrigo)*
4. *Arnold*
5. *Rapshody in Blue (Gershwin)*
6. *Respighy*
16. *Delius*
17. *Tchaikovsky. (DC, sesión 4)*

Esta utilización habitual de obras da música clásica como exemplos musicais sobre os que realizar as aprendizaxes, baseada na inclinación cara este tipo de música do currículo das materias, foi recoñecido pola maioría dos estudantes e pola profesora durante as entrevistas.

Unha das características deste recoñecemento é a aparente conformidade dos participantes coa selección de estilos musicais utilizados na aula. Desta maneira, acéptase con normalidade, expresando explícita ou tacitamente a idoneidade desta música como o fio conductor das aprendizaxes musicais a realizar.

Aínda máis, os estudantes adoitan xustificar o predominio académico destes estilos a través da suposta familiaridade que teñen con eles, ao ter sido utilizada habitualmente a música clásica na materia de *Música* durante a ESO. Moitos dos informantes engaden a esta idea a percepción de que analizar esta música presenta unha menor complexidade que a análise da música popular urbana, concretamente a música da súa preferencia persoal. Deducimos o anterior, por exemplo, das opinións de Leire, Iris e Anahí:

Inv: [...] Xa falamos o outro día, na anterior entrevista, xa me deciadades que a maioría da música que se analizou é Clásica. Pensades que as estruturas e a forma de análise da Música Clásica é máis clara que a música que escoitades vós?

Anahí: Home...(dubidando)

Leire: Si, máis clara si que é...

Iris: Máis clara a música antiga que a de agora?

Inv: Si. A Música Clásica que dades na aula, que a música de agora... é máis clara?

Anahí: Home... non é o mesmo escoitar unha canción que ten dúas voces e os instrumentos, que analizar unha melodía que ao mellor ten varios instrumentos, pero que é diferente polo menos para min.

Iris: Claro, e que é diferente, e acostumados a analizar as melodías, ou sexa, as obras estas antigas... pois agora cando Hilda nos puxo a de "Yesterday"... Bueno eu non estiven, pero...

[...]

Inv: Ou sexa que, en principio, estades máis cómodas analizando música clásica...

Iris: Claro, o costume de analizar a música clásica... custa máis. E que aínda que sexa a mesma forma, non é o mesmo estilo. E ao non ser o mesmo estilo custa máis. O oído non está acostumado a escoitar a música moderna e analizala da mesma forma que a música clásica...(EGAIII; 57-76)

Cara o final da anterior cita, as participantes tamén declaran preferir a música clásica como obxecto de análise, baixo o argumento de estar máis acostumadas a ela, ao tempo que expresan a dificultade que ten como obxecto de análise. Este tipo de opinión, expresada por Iris no testemuño anterior, é compartida por outros participantes, como noutra conversa que ten a Iria e Magda como protagonistas:

Inv: Considerades que as estruturas que se vos presentan na música clásica, son máis claras que na música que escoitades vós?

Iria: Non é que sexan máis claras, é que estamos máis acostumados.

Magda: Si, estamos máis acostumbrados...

Inv: Estadades máis acostumbrados...

Iria: Si

Inv: Estadades máis acostumbrados a oír ese tipo de música para analizar...

Iria e Magda: Si

Inv: E cando oídes esas estruturas en música diferente (rock...), cóstavos máis asociar esas estruturas que na música clásica?

Iria: Si, porque non temos costume de facelo normalmente...

Inv: Preferides, á hora de escoller, se vos dan a escoller a música clásica?

Iria: Si.

Magda: E que non sei, como nunca me parei a analizar unha canción coñecida, non sei, resúltame raro, non sei, analizar todos os elementos... Non son consciente... Como a clásica non teño... o sea, a maioría non as coñezo, outras si... Pero a maioría que nos pon Hilda, non. E entón pois...

Iria: Entón non hai nada que...

Magda: Estás máis atenta a ver que pasa, a ver que pode pasar. Eu polo menos, estou máis atenta que con unha coñecida. (EGBIII; 70-83)

O testemuño de Magda e Iria permítenos profundizar algo máis nas razóns que guían esta preferencia. En primeiro lugar, fan fincapé en que para elas é cómodo analizar estas músicas, ao estar habituadas a utilizar a música clásica nas materias de música, sendo o obxecto de análise e aprendizaxe máis habitual na súa traxectoria escolar. En segundo lugar, explican que lles resulta “raro” analizar as músicas da súa preferencia, da música popular urbana, porque recoñecen non saber demasiado ben a que aterse neste tipo de música. Ademais, estas alumnas expresan preferencia por utilizar música descoñecida como obxecto de análise, baixo o pretexto de que favorece a concentración na propia análise.

Por último, respecto ao fragmento anterior, deterémonos nunha expresión particular de Magda. Esta alumna, no transcurso do diálogo, diferencia entre a música clásica, unha música á que está “acostumada”, e a Música Popular Urbana, unha “música coñecida” que adoitan escoitar fóra do ambiente escolar. Esta leve diferenza lingüística será retomada máis adiante como parte da nosa análise.

En calquera caso, debemos ter en conta que as opinións que xustifican a utilización da Música Clásica nas aulas, considerándoa unha música máis doada de analizar, pertencen, maioritariamente, a aquelas persoas cunha menor formación musical académica. Pola contra, as persoas que teñen uns maiores coñecementos da música clásica, aqueles que cursan estudos no Grao Profesional do Conservatorio, mostran unha opinión moito máis favorable á inclusión doutros estilos musicais nas materias do Bach AEMD. En concreto, Uxío, é o único estudante que expresa o seu desacordo coa liña

exposta polos seus compañeiros. Este alumno discrepa abertamente da opinión de que a música clásica sexa máis adecuada para a aprendizaxe da análise. Ao contrario, considera que a música popular urbana sería útil no seu estudo. Segundo expresa, estes estilos musicais mostran, habitualmente, unha menor complexidade dalgúns aspectos que poderían facilitar a aprendizaxe. Exemplifica isto respecto á harmonía, explicando que moitas das cancións de música popular urbana se basean en secuencias de acordes que se repiten, fronte á complexidade harmónica habitual das obras de música clásica. Por isto, considera que podería ser máis sinxelo realizar análises baseados neste tipo de música, e favorecer así unha mellor comprensión da materia estudada.

Podemos observar o contraste da súa opinión coa dos seus compañeiros durante a EGIIC:

Inv: Vale... Xa falamos noutras entrevistas, case todos coincidimos que a maioría da música que se tratou na clase é Clásica, si? Considerades que as estruturas da música clásica son máis claras que as da música moderna para aprender a analizar?

Samara: Yo creo que sí...

Iván e Omar: Si.

Uxío: Yo creo que no. Yo creo que la música moderna es lo más fácil que hay para aprender a analizar.

Inv: A moderna ou a clásica?

Uxío: La moderna.

Inv: Ti pensas que é máis fácil a moderna?

Uxío: Si, porque son... hombre, muchas canciones no... pero la mayoría son un grupo de acordes, fijarte en sus vecinos (acordes), por decirlo así, y o sea... ves repeticiones de esos acordes todo el rato. Y en la música clásica te puede aparecer de todo, de todo... Las sinfonías y todo eso, es difícilísimo de analizar...

Inv: Os demais?

Samara: Non, eu opino que a clásica.

Iván: Eu prefiro a clásica.

Inv: Vós pensades que a clásica vos é máis fácil. Por que?

Samara: Non sei, porque... si... (risas) Es que no sé de lo que llevamos visto en clase y todo...

Iván: Claro, en casi todo clásica...

Uxío: Es todo clásica non analizamos nada moderno así... lo último pero nada más...

Inv: Tu que opinas, que sempre te quedas de último? (risas)

Omar: La clásica pero porque no dimos nada de moderna... sólo clásica. (EGCIII;99-115)

Á hora de sintetizar os testemuños presentados, advírtese que as argumentacións dos estudantes sobre a utilización da música clásica como obxecto de análise non son sólidos nin demasiado fundamentados. Así, unha das razóns máis repetidas consiste en recoñecer esta música como a que “sempre” se utilizou nas materias escolares de música. Porén, á súa vez, esta experiencia dentro das aulas limita a súa capacidade para imaxinar ou comparar outros escenarios onde a ensinanza se focalizase noutro tipo de músicas. Ao fin, a música clásica aparece nas opinións dos estudantes como a música académica por excelencia, digna de estudo e paradigmática do que significa a educación musical no ámbito escolar.

A presenza da música culta occidental nas aulas xustifícase, polo tanto, sen argumentos demasiado profundos, asociados á tradición e á posición que adoita ocupar, aceptando que esta música debe estar presente nas aulas como parte dun “sentido común” aprendido e compartido polos estudantes que, como tal, non precisa de grandes argumentacións, porque non se adoita cuestionar. Por isto, a presenza dun determinado canon de obras musicais dentro do sistema escolar e a naturalidade con que é admitida polos estudantes, lévanos a considerar a influencia das concepcións e significados extramusicais que existen socialmente sobre a música clásica, considerada culta e prestixiosa, nos xuízos que respaldan a súa presenza na aula.

Lembramos aquí que, ao preguntar aos estudantes polas implicacións que a música clásica ten socialmente, a maioría considéraa como a música que confire un maior prestixio social, relacionándoa con cualidades como a intelixencia e cun capital cultural alto. Isto, por exemplo, refléxase en distintas conversas como a mantida con Marta, Jon e Leire:

Inv: A ver... a música clásica... ten prestixio social?

Marta: Sí... eu creo que sí...

Jon: Si...

Inv: Ten prestixio... decir que escoitas música clásica...?

Leire: Si... Pareces culto...

Inv: Pareces culto?

Marta: Si...

Leire: Si, te da un aire de... (EGIIA, 205-212)

Tamén encontramos respaldo a esta hipótese nas opinións da profesora durante a entrevista *EP11*, onde explica que a maior parte dos estudantes asumen a música clásica como a propia do sistema educativo, algo que considera relacionado coa aura de prestixio que socialmente a envolve tanto dentro como fóra do sistema escolar:

Prof: [...] Pero eles asumen na clase que a Música Clásica é a máis importante....

Inv: Ou sexa....asúmeno porque a estrutura que hai....

Prof: Asúmeno porque levan desde sempre...pero non só.... É culpa da escola pero non só, porque se te fixas nos anuncios da publicidade da sociedade, e eles viven nese mundo, cando anuncian algo e é bo, utilizan música clásica...e entón eles teñen iso asumido [...] Entón

*cando eles chegan aquí, asumen que a música clásica é outro nivel.
(EPII, 47-54)*

Polo tanto, o prestixio social e académico da música clásica inflúe os xuízos expresados polo alumnado sobre a súa presenza nas materias do Bach AEMD. Este prestixio, que é unha mostra do “sentido común” que garante o consenso na utilización desta música nas materias de música, baséase na “familiaridade” que os estudantes adoitan expresar respecto a ela. Mais, para a maioría dos participantes, a “familiaridade” ben significar un contacto limitado ao ámbito académico, sexa escolar ou noutro tipo de formación musical oficial como a do Conservatorio. Entón, encontramos que a “enculturación” musical dos estudantes presenta unha importante dicotomía: a Música Clásica gaña a súa “familiaridade” dominando a esfera académica oficial, mentres que a música popular urbana domina a vida dos estudantes na maioría das súas dimensións alén da institución escolar.

Porén, a música popular urbana, que forman parte das súas preferencias musicais e as do seu círculo social próximo, dando lugar á existencia dun repertorio de músicas coñecidas pola inmensa maioría deles, é onde os estudantes, aínda sen recoñecelo explicitamente, ten un coñecemento máis amplo. Fronte a isto, a “familiaridade” que atribúen á música clásica non é comparábel nin na profundidade dos coñecemento nin no número e importancia de prácticas sociais relacionadas coa vida dos estudantes.

Neste sentido, especialmente como adolescentes, a música desenvolve un rol importante nas súas vidas, ocupando moito tempo das mesmas e filtrándose en moitos dos ritos e prácticas sociais dos que participan. É xusto neste ámbito da esfera persoal e do ámbito extra académica, tan complexo e importante, onde a música clásica non é “familiar” para a maioría dos participantes. Por iso, a excepción das persoas que estudan no Conservatorio durante varios anos, dedúcese que a familiaridade respecto á música clásica, redúcese á influencia que exerce o sistema educativo como patrocinador da mesma dentro da educación musical.

Este dicotomía e desequilibrio existente entre a esfera escolar e a vida dos estudantes a nivel musical, recóllese en multitude de anécdotas e declaracións durante a pesquisa. Ocorre, por exemplo, cando se pregunta aos estudantes que músicas cren que poderían representar á xente da súa idade. Se ben non existe un acordo unánime e hai numerosas discrepancias, observamos como o consenso se constrúe constantemente arredor da música popular urbana internacional, sobre estilos como o pop e outros relacionados coa música de baile, como o reggaeton e a música electrónica, cun certo predominio de cancións que soan na radiofórmula:

Inv: [...] Se tiverades que escoller un estilo musical que lle gustara á xente da vosa idade cal sería? (silencio)... Que credes que lle vai gustar á maioría....

Leire: Á maioría... pois o pop internacional...

Ivan, Jon e Marta: Si...

Inv: Como por exemplo, que grupos?

Leire: Lady Gaga... One Direction...

Jon: É relativo...

Marta: Sí... a que trouxo Iris tamén...

Leire: Ah.... Alicia Keys... O sea, cancións así... que soan nos 40 Principales e Reggaeton tamén...

Inv: Reggaeton tamén... por exmplo quen?

Leire: Juan Magán, Daddy Yankee...

Inv: (a Jon) Que decías? Que era relativo? Por que?

Jon: No... decía o de One Direction... que é relativo...porque joer...

Leire: Claro... non todos... pero unha maioría...

Marta: Eh... pero así os adolescentes tal... si que lles gusta...

Leire: Si que escoitan pois Justin Bieber... da nosa idade, eu penso que é moito máis raro que escoiten Red Hot Chili Peppers e eso, que Justin Bieber...

Jon: Si.

Inv: Entón opinades iso?

Marta, Leire, Jon e Ivan: Si. (EGIIA, 46-63)

Neste fragmento, encontramos unha enumeración de artistas en forma dialóxica onde o alumnado mostra, independentemente dos gustos individuais, seguir un código común que relaciona implicitamente uns artistas con outros. Ademais, observamos a existencia de diferencias na atribución de prestixio social e artístico con respecto a certos artistas, como deixa entrever Jon ao referirse a *One Direction*, considerándoos de menor entidade e asociados a certas connotacións negativas. Esta presenza implícita do prestixio como categoría dentro da cultura compartida do alumnado referente á música popular urbana, deixa tamén entrever que este tipo de ideas existan tamén respecto aos xuízos emitidos respecto á música clásica.

O profundo coñecemento dos estudantes da música que culturalmente lles é común, pode observarse nos seguintes dous fragmentos, pertencentes a distintas entrevistas, onde o alumnado é capaz de integrar nunha mesma conversa unha discusión sobre a popularidade dos estilos musicais, segmentándoos de xeito aproximado polas idades dos seus adeptos, á vez que utilizan tanto referencias intramusicais, como tararear melodías, para referirse a cancións das que non lembran o nome, ou extramusicais, como revelar datos biográficos dos artistas:

Inv: [...] Se tiverades que dicir, xente así da idade de primeiro de Bacharelato, un estilo musical que os representara a todos... que lle gustara á maioría?

Samara: Eu! Podo decilo? (levantando a man). Reggaeton...

Inv: Ti dirías Reggaeton?

Anahí: No... eso sería más para los de Secundaria...

Paulo: House...

Samara: O sea, si, bueno House... bueno sí, es verdad... Pero máis destas cancións de amor como a de "Bara bara bará...beré beré..."

Anahí: En plan... Gándia Shore...

Paulo: Electrónica ou...

Inv: E Electrónica tamén?

Paulo: Si... todo por aí...

Anahí: Y el rap...

Inv: O rap?

Anahí: Nos nenos de primeiro está moi...

Inv: Que escoitan de rap?

Anahí: Tienes a e que eu teño un amigo en primeiro... ah, non que está en cuarto...

Inv: O Rap, a Electrónica, o Reggaeton... si? Iso é o que os representa... E se tiverades que decir un par de cantantes, de artistas ou grupos... (EGIIB, 96-111)

Inv: E ti cres que sería a canción que representaría á túa xeración máis? A que máis lles gustaría?

Iria: Home... non sei... Pero penso que é unha balada que pode chegar, senón a todo o público, a toda a xente...

Inv: E cantantes así máis coñecidos, que vós vexades que se fala máis deles cales son?

Iris: Melendi.

Omar: Beyoncé.

Inv: Beyoncé?

Iria: E de Adelle se fala moito.

Magda: Si...

Inv: Lady Gaga?

Iris: Si, pero agora no tanto.

Omar: Es verdad! Ahora ya no tanto... Desde que no se pone carne encima...

Yanira: Lady Gaga, Kate Perry...todas estas...

Iris: Kate Perry agora tampoco...

Omar: No... Rihanna sí se escucha más...

Iris: Si...

Omar: Niky Minaj... (tararea un fragmento)

Iris: Niky Minaj, Amy Winehouse.

Omar: Hombre, después de la muerte claro... (EGIIC 142, 149)

Esta bagaxe musical, con certas analoxías entre os estudantes, permítelles conversar e relacionarse dentro dun marco musical común, constituíndo por si mesmo unha cultura compartida, a través da cal os estudantes poden producir e intercambiar significados. É por isto que podemos considerar que esta música pertence “á súa cultura”, á cultura da que forman parte activa creando e intercambiando significados, fronte á música clásica, que fica moito máis afastada das súas vidas e, polo tanto, non inclúe unha riqueza tan grande de significados, tendo como principal síntoma a limitación das posibilidades de comunicación entre eles sobre este estilo.

En relación a isto, nun momento da entrevista a profesora EPII, realiza unha serie de apreciacións que a sitúan nun punto medio entre ambas culturas musicais. Así, xustifica a importancia escolar da música clásica, mais partindo do recoñecemento de que non é considerada polos estudantes como a súa música. Neste sentido, considera importante que se ensine esta música no sistema escolar xa que é unha das poucas oportunidades que os estudantes teñen para coñecela e porque, ademais, unha vez a coñecen tende a gustarlles e adoitan apreciála máis:

Hilda: [...] E.....e a música clásica....é difícil...non sei como explicalo...por un lado sabemos que produce rexeitamento dos rapaces (“esa non é a nosa música”) por outra banda en canto avanzamos un pouco máis esa é a música que teñen que coñecer. Ao final tamén hai que pensar que non lles gusta porque non a coñecen. É dicir, rexeitar a música clásica porque hai músicas máis próximas está ben, pero tamén se non lles amosamos a música clásica como van a coñecela.... Porque por exemplo hai pouco estaba cos instrumentos e dicían “esta música é moi bonita....coñecémola” ata que me din conta de que era un fragmento da sinfonía que escoitáramos nun ensaio ao que fomos ao Palacio da Ópera. É dicir, eles din que non lles gusta a música clásica pero logo sen embargo...

Inv: Acáballes gustando...

*Hilda: ...Acáballes gustando... e quen lla ensina senón somos nós.
(EP2, 24-28)*

En síntese, a presente análise mostra como os procesos de “enculturación” que se presupón realizan as materias de música do Bach AEMD respecto á música clásica, presentan a dificultade de que o alumnado non conta cunha experiencia ampla en relación a estas músicas na esfera privada, o que implica unha falta de enculturación con moitos dos elementos e categorías propias desta cultura e que inclúen tanto aspectos intramusicais- o repertorio, a instrumentación, a harmonía ou a forma- como extramusicais -como as biografías dos músicos ou o contexto histórico das obras-, así como tamén o prestixio social asociado aos diferentes estilos musicais.

Esta situación da lugar a que a maioría dos estudantes, tendo un coñecemento amplo das músicas que os rodean fora da escola e que son parte da súa cultura, non sexan capaces de incorporar, en relación ás mesmas, os coñecementos musicais que son tratados na aula. Isto orixina un dobre efecto. Por unha banda, o alumnado ve restrinxido, dentro das materias de música, o uso da experiencia e cultura musical que adquire extraescolarmente, no seu círculo social e na esfera individual. Esta restrición

débase, en xeral, a que as músicas que os rodean baséanse en convencións estilísticas, formais e sociais distintas das que estruturan o repertorio básico das materias estudadas.

En segundo lugar, dificúltase que os coñecementos desenvolvidos dentro das materias de música se poidan transferir ás vidas diarias dos estudantes, abrangendo as músicas que escoitan e os rodean na súa vida cotián, e na que máis interesados están. E debido a isto, á súa vez, perdendo a oportunidade de desenvolver o espírito crítico, baseado nun coñecemento informado no ámbito da música que escoitan. Unido a isto, partir do respecto ás súas preferencias e eleccións estéticas como persoas, tal e como veremos máis adiante ao observar a metodoloxía utilizada pola profesora, permítelles afondar no autoconhecimento e o respecto democrático ás diferentes sensibilidades que integran as sociedades contemporáneas.

En conclusión, temos que a tanto o currículo, a profesora e a maioría dos estudantes, xustifican a presenza da música clásica como obxecto privilexiado de análise na materia de *Análise I*. Aliás, os argumentos nesta dirección non están baseados na súa conveniencia pedagóxica, é dicir, en xustificar a adecuación destas músicas en relación ás aprendizaxes que se deban realizar, senón na súa importancia como legado cultural, no prestixio social do que goza, ou á tradición da súa presenza no sistema escolar. Neste sentido, encontramos unha naturalización da súa presenza dentro do sistema escolar.

Como se explicou anteriormente, as análises realizadas neste estudo non constitúen en ningún caso unha crítica contra un estilo de música concreto, sexa cal for a súa posición no sistema educativo, senón que procuran mostrar a necesidade de levar a cabo unha reflexión profunda sobre a selección da música obxecto de análise e que se presenta como paradigmática das aprendizaxes, tendo en conta os obxectivos educativos a acadar, así como tamén o contexto social onde os procesos educativos se levan a cabo.

6.1.3 Dificultades percibidas da materia de Análise I

Nas últimas entrevistas realizadas aos estudantes, cara ao final do curso académico, tentáronse recoller as súas impresións globais sobre os procesos de aprendizaxe e as materias. Un dos puntos de maior interese en relación ao estudado até aquí, residía en comprender que partes da materia lles resultaran máis complexas aos estudantes, polo que se lles preguntou sobre a materia de *Análise I*.

Os diferentes testemuños recollidos, mostran a complexidade de analizar a grande variedade de contidos tratados, debido sobre todo á súa diferente natureza. Neste tramo da conversa, dáse en diferentes entrevistas unha confusión sobre o que o entrevistador pretende preguntar, polo que se pretendeu acalarar o contido da pregunta para que os estudantes puidesen comprendela adecuadamente. Ademais, contamos coa dificultade de avaliar de modo global unha materia con tantas horas de docencia e contidos tan amplos como é o caso das materias de modalidade, concretamente *Análise I*.

En xeral, a maioría dos estudantes sinalaron a harmonía como a parte da materia que lles resultara máis complicada de comprender e assimilar. Así, por exemplo, ocorre na entrevista EGIII A onde as alumnas, aínda que nun primeiro momento confundidas pola pregunta, e tras a aclaración do entrevistador, elaboran criterios máis definidos sobre a dificultade dos contidos tratados. Anahí, por exemplo, reconece que a harmonía lle custou bastante:

Anahí: Bueno, no... es verdad, harmonía, no... [tras recoñecer que todas as partes da materia de Análise I presentaban para ela a mesma dificultade, Anahí rectifica e concreta a súa opinión expresando que a harmonía foi difícil para ela] (EGIII, 16)

Tamén Iris ten unha reacción similar, recoñecendo nun primeiro momento que todo foi máis ou menos da mesma dificultade, destacando o papel importante da profesora e, ante a aclaración do entrevistador, puntualizando a dificultade que a harmonía supuña para ela:

Iris: Eu creo que todas por igual. Hilda o facía moi fácil todo e, non sei, sempre hai algo que non entendes de cada parte, pero en xeral eu entendín todo máis ou menos igual. (EGIII, 13)

Iris: A mín costoume máis harmonía... (EGIII, 17)

Leire tamén é da mesma opinión, aínda que non acaba de verbalizala, simplemente asinte.

Tamén outras alumnas entrevistadas como Magda e Iria sitúan a harmonía como o bloque que presentou máis dificultade dentro da materia:

Inv: E a harmonía?

Iria e Magda: (Risas)

Magda: Bueno a harmonía xa se complica... Hai acordos... bueno... porque no exame o outro día fixemos un dictado melódico, e había que recoñecer algúns acordos e eso... que é harmonía. E eso aínda me custa... non lle pillo o truco, pero bueno...

Inv: E ti que opinas? (a Iria)

Iria: A mín resúltame máis fácil o ritmo. Eu o ritmo, máis ou menos, pódoo percibir, pero cústame distinguir as notas cando facemos o melódico... E o harmónico xa... (risas)

Inv: Entón o harmónico para vós é o máis complicado?

Magda e Iria: Si... (EGB3, 15-21)

Omar ten tamén a mesma opinión:

Omar: Non sei... O harmónico... (EGC3, 42)

Samara percibe tamén que a harmonía é quizais o que máis lle custou entender, pero achácao a que non traballou o suficiente:

Samara: Eu, para mín, o máis difícil... pois o harmónico... pero a lo mejor, si hubiera practicado más o algo así, porque no practiqué casi nada y eso... pues a lo mejor me resultaría más... bueno pues como todo el mundo, si hubiera practicado pues le resultaría más

fácil, ¿no? Y el rítmico también me cuesta lo mío... pero sí, es más fácil. (EGC3, 21)

Tamén Iván ten a mesma opinión e considera a harmonía como a parte máis difícil de comprender da materia de Análise I, mais difiren de Samara na dificultade percibida sobre a análise rítmica:

Iván: O máis difícil o harmónico

Inv: O harmónico?

Iván: Si... e o máis fácil o rítmico. (EGC3, 11-13)

Boa parte do alumnado considerou que tanto a análise rítmica como as formas musicais resultaran máis doadas. Este é o caso de Leire, Iris e Anahí que cren que a harmonía era máis complicada que a análise rítmica e tamén que a análise das formas musicais:

Inv: Costouvos máis harmonía? Máis que ritmo...

Iris: Si...

Leire: (Asinte)

Inv: Porque formas...?

Leire: No... formas fue muy fácil...

Inv: Foi fácil?

Leire: Si...

Iris: Que son formas?

Inv: A estrutura... o de binario, ternario...

Iris: Ah... si (EGA3, 18-27)

Leire e Iris incluso consideran divertida ou entretida a parte de análise sobre formas musicais:

Leire: Eso fue muy fácil. Lo más fácil para mí.

Iris: E é moi divertido...

Inv: Si?

Leire: (Asinte)

Iris: Os ejercicios do libro eran moi divertidos... (EGA3,28-32)

Esta opinión das formas musicais, semella estar moi mediatizada polo gran concepto que os estudantes mostraron sobre o libro utilizado para estudar esta parte, *Forma y Diseño*, tal e como declara Iris. Referirémonos a este libro no epígrafe adicado á bibliografía de aula e aos materiais.

Uxío, máis unha vez, ten unha opinión completamente diferente, xa que lle foi máis complicada a parte da análise melódica e rítmica, debido a que a considera un tipo de análise máis subxectiva, mentres que a análise harmónica lle parece máis obxectiva e clara. Por iso, Uxío considera a harmonía como a parte máis sinxela da materia. En relación á súa opinión parece influír a súa bagaxe como pianista, pois reconece que á hora de pensar a harmonía, visualiza mentalmente o teclado dun piano:

Uxío: A mí el que menos me gusta, y el que más difícil veo es el de las formas y el melódico. Porque es como mucho más, por decirlo así, es más... no me sale el nombre... como uno lo vea. O sea, no es “es así porque es así, porque lo pone”, sino como uno lo interprete. No como lo de las cadencias y el armónico. El armónico es, si ves esta armonía y punto. Y las cadencias si es V-I es esa cadencia y punto, pero en cambio en las formas, el melódico y todo eso, es como lo interpretas tú. Puede ser forma ternaria, puede ser un rondó, un minueto con trio... depende ya como lo veas... y a mí eso es lo que me tira... Por lo demás, creo que lo más fácil para mí es la armonía.

Inv: Porque eres pianista tamén?

Uxío: Si, también

Inv: Ti visualizas a harmonía a través do teclado? Incluso cando non o tes diante?

Uxío: Si, yo cuando veo las notas puestas, ya me lo imagino puesto en el piano. (EGC3, 30-34)

Podemos inferir aquí a influencia que a práctica dun instrumento polifónico ten na asimilación da harmonía, que presenta un alto grao de abstracción, engadida á dificultade de que, auditivamente, adoita situarse nun segundo plano fronte á melodía. Por tanto, a práctica musical semella axudar de xeito substancial á aprendizaxe de contidos de grande abstracción como é o caso da harmonía. Polo tanto, a bagaxe de práctica musical fóra do currículo escolar móstrase diferencial á hora de observar a dificultade percibida da harmonía, o bloque de contidos considerado máis complexo polos estudantes.

6.1.4 Utilidade das aprendizaxes no presente e no futuro

Unha das cuestións importantes para comprender as materias estudadas, era a utilidade percibida polos propios estudantes en relación a elas. Isto ten importancia debido ao carácter específico e mesmo especializador das que a lexislación dota ás materias de modalidade. Desta maneira, cando o alumnado é preguntado sobre a utilidade das aprendizaxes na materia de *Análise I e Linguaxe e Práctica Musical* cara o futuro, as respostas non son demasiado concluíntes e varían principalmente dependendo da relación que os alumnos teñan coa música fora do entorno escolar.

Aqueles estudantes que cursan estudos no Conservatorio ou ben realizan algunha actividade musical extraescolar son, en xeral, os estudantes que maior utilidade lle encontran á materia. Isto obsérvase tanto nas respostas dos estudantes afirmando este

punto, mais tamén no xeito en que son capaces de argumentar para que lles serán útiles as aprendizaxes na materia.

A maioría destes estudantes ve nas materias de modalidade unha fonte teórica que lles permite un mellor achegamento á práctica musical fóra das aulas. Alén disto, os estudantes do Conservatorio, son conscientes de que as ensinanzas do Bach AEMD lles serán de utilidade nos seus estudos profesionais de Música no futuro, estudando contidos comúns a esta vía, e pola posibilidade de convalidar materias do Grao Profesional do Conservatorio.

Un segundo tipo de respostas está dado, en xeral, polos estudantes que non realizan práctica musical fóra da escola, ou ben non dun xeito estruturado. Este alumnado, tende a ver unha utilidade menor, facendo referencia a cambios de pouca entidade no xeito en que se achegan á audición da música no seu ámbito persoal. Tamén existen outros estudantes para os que a materia ten utilidade fóra do currículo escolar.

Comezando polo grupo de respostas dos estudantes que participan en estudos ou actividades musicais extraescolares, ilustraremos as súas opinións mediante testemuños. Así, os estudantes do Conservatorio Paulo e Uxío destacan, en primeiro lugar, a futura utilidade dos contidos das materias de *Análise I e LPM* nos estudos do Conservatorio. Esta utilidade refírese, segundo expresan, tanto á posibilidade de racionalizar e ampliar os coñecementos musicais relacionados coas materias do Conservatorio, como tamén á posibilidade de convalidar algunha das materias dos seus estudos profesionais naquela institución.

No caso de Uxío, destaca a utilidade que tirou de ter estudado de novo as cadencias harmónicas. Desta maneira, explica que as materias de modalidade do Bach AEMD colaboraron a que acadase unha mellor comprensión dos diferentes tipos:

Inv: E que elementos dos que aprendestes en Análise (Musical) vos van ser máis útiles de cara ao futuro?

Uxío: Yo, en la vida me habían quedado claras las cadencias. Ahora ya, sí.

Inv: As cadencias...

Uxío: Nunca me las había aprendido. Y las había dado mucho tiempo. Ahora ya sí...

Inv: E agora escóitalas?

Uxío: Si, escucharlas. No si eso siempre, pero nunca las había estudiado...

Inv: Non che quedarán claras... (EGIIIC, 120-126)

Pola súa banda, Paulo reconece tamén a influencia de certos contidos como a harmonía ou as escalas á hora de tocar de oído ou improvisar. Ademais, mostra a confianza de que serven para o Conservatorio tamén, ao igual que opinaba Uxío:

Inv: Aha... moi ben... e outra cousa... xa levades... vamos falar un pouquiño da materia de análise... [...] no voso día a día... cando escoitades música... sírvevos?

Samara: Podo contestar eu?

Paulo: Home, si... Aínda que... non sei se vale, aínda que no Conservatorio de algo serve... ou sexa...

Inv: Para o Conservatorio...

Paulo: Si.

Inv: Pero para cando ti escoitas tamén a música, utilizas cousas que aprendes?

Paulo: Algo si... de vez en cando...

Samara: O que?

Paulo: Pois para sacar acordes dunha canción, ou... si...

Inv: Vas utilizando... ti, por exemplo, para tocar, e para sacar cancións, vas utilizando o que aprendes de harmonía?

Paulo: Si... ou para improvisar ou algo así por aí... (EGIIB, 115-125)

A utilidade expresada por Paulo, utilizando as materias de modalidade de música como un xeito de acadar coñecementos teóricos de música que despois aplica extraescolarmente á práctica instrumental é común ao que opinan aqueles estudantes que, con formación musical extraescolar académica ou non, actualmente non estudan no Conservatorio. Este grupo, deixa entrever que as materias de música teñen un impacto no ámbito da práctica musical que realizan fora das aulas. Os coñecementos adquiridos nelas serven como un coñecemento teórico que lles permite comprender distintos elementos da linguaxe musical, permitíndolles sistematizar e mellorar as súas habilidades musicais prácticas. Dentro deste grupo podemos situar a Iris, Magda, Yanira, Omar e Lis, que nas conversas subliñan o valor das aprendizaxes primordialmente neste eido, e recoñecendo unha menor influencia das aprendizaxes sobre o xeito en que escoitan música:

Inv: [...] En que notades que a asignatura de Análise I vos é útil na vosa vida diaria cando escoitades música? Cambiou a vosa forma de oír música? Se vos é útil, se vos serve para descubrir cousas novas, analizar cousas novas, ou se non.

Iris: A min, á hora de escoitar, non. Pero á hora de estar co piano, por exemplo, eu antes non sabía seguir, ou sexa, poñer unha partitura en internet e non a sabía seguir. Porque como non sabía o dos sostenidos e os bemoles e todo iso. E agora, quero sacar unha canción para tocala e cantala á vez, eu podo, pero antes non tiña nin idea.

Inv: Moi ben... (hai un silencio, con risas)

Omar: También para las cadencias y esto... nos ayuda... Tambien para formar los acordes, por oído más que todo...

Yanira: Si, para tocar... O sea, yo por ejemplo, pongo una canción y no... no me paro con el análisis (risas)

Omar: A ver, yo sí que a veces, yo para crear cosas pequeñas, así por diversión y esto, utilizo muchas veces los modelos que vemos en Análisis y eso...

Magda: Eu para tocar... e escoitar, sí... Porque antes realmente tocaba, pero como era autodidacta... non era consciente do que facía... En plan, tocaba pero bueno... (risas) E agora pois sí, as cousas que fago elabóroas máis, con cousas como decían elas: O dos sostenidos, adorno as cousas máis...

Yanira: Si. E eu ao vir á clase de Hilda, lembrábame de algunhas cousas porque ía ao Conservatorio. Pero eu as facía porque sí, pero non sabía que facía. E agora sei o que estou facendo, teño unha idea de cada cousa...

Magda: Claro... (EGIIC, 120-128)

Lis, exprésase na mesma dirección noutra das entrevistas:

Lis: Eu o mesmo... basicamente para... cando, bueno sí, ao escoitar a canción ir sacando os acordes, as notas... distinguir as frases das cancións... ou todo iso...

Inv: As estruturas e todo iso?

Lis: Si... (EGIIB, 115-128)

Temos neste fragmento da conversa, as opinións tanto dos participantes que realizaron algún tipo de estudo no Conservatorio, como o caso de Magda que é autodidacta. Estes participantes coinciden con Paulo, que estuda no Conservatorio, no xeito en que lles parece útil a materia. Deste modo podemos ver que as materias son vistas por aqueles que realizan algún tipo de práctica musical extraescolar dun xeito similar: como a oportunidade de adquirir coñecementos teóricos que lles permiten ampliar os seus recursos nunha práctica musical na que xa teñen unha bagaxe considerábel.

En calquera caso, a relación estreita entre os contidos do Bach AEMD e o Conservatorio, subxace a través dos comentarios de Yanira, que estudou no Conservatorio no pasado mais abandonou, cando comenta que as materias de modalidade lle axudaran a entender cousas que aprendera anteriormente no Conservatorio, mais sen comprendelas totalmente.

Podemos observar un segundo grupo de opinións sobre a utilidade do aprendido nas materias, que inclúe a aqueles estudantes que non cantan ou tocan instrumentos extraescolarmente. Observamos, en xeral, que para eles a materia ten unha utilidade máis dubidosa ou difusa. Aínda así, no medio das conversas nas que participan compañeiros con estudos de música, esfórzanse por sinalar os puntos puramente musicais que lles parecen máis útiles. Así ocorre con Samara e Iván, que tras escoitar a resposta de Uxío citada anteriormente, na EGIIC, súmanse a enumerar certos contidos

que consideran proveitosos, mais con evidente pasividade e falta de convicción na xustificación, ademais de non explicar a o fin dos mesmos:

Samara: Pois... as formas...

Iván: As tonalidades... (EGIIIC, 130-131)

En fin, para todos aqueles estudantes que non reciben ningún tipo de formación musical alén do Bach AEMD, parece difícil adiviñar a utilidade destas materias tan específicas e que, como vemos nos estudantes que son músicos, serven para adquirir coñecementos teóricos complementarios á práctica musical. Polo tanto, descartada esta utilidade, expresada como principal polo primeiro grupo, entre os que non practican música fora da escola temos opinións heteroxéneas que van desde aqueles que non lle encontran ningunha utilidade ao aprendido fora das aulas, até participantes que recoñecen que modificaron o xeito en que escoitan música, fixándose noutro tipo de elementos.

No primeiro destes casos sitúase Iria, quen con certa ironía, comenta a pouca utilidade que observa e o pouco que lle gusta a materia:

Iria: Eu á hora de escoitar, máis ben, non. A ver...e que, a mín é unha asignatura que gústame máis ben pouco, e entón intento pensar nela o menos posible (Risas de todos). Pero, despois de todo o curso, supoño que algo aprendín. Non che sei decir en que me influíu (risas de todos) pero en algo influiría.

Iris: Algo (risas)

Yanira: Para aprobar exámenes...

Iria: Eso tampouco, Yanira... (risas) (EGIIC, 256-259)

Encontramos, outro grupo de opinións que declaran certa influencia das aprendizaxes no modo en que escoitan música fóra das aulas. Esta influencia, aínda que recoñecida como parcial, aparece na conversa entre Jon, Marta, Iván e Leire, cando explican que como resultado das aprendizaxes realizadas, agora prestan máis atención aos elementos construtivos da música durante a escoita e que incluso lles valeu para desenvolver algo o sentido crítico respecto á música que escoitan:

En que pensades vós que, falando un pouco da materia de Análise (I), que vos é útil a materia de Análise I Musical fóra da aula, vale? Na vosa vida diaria... Non de cara ao futuro, senón...

Jon: Pois, por exemplo, agora que estamos coas formas e isto... pois que eu me fixei, porque o vimos en Análise, que as cancións de Eurovisión teñen como a mesma estrutura...sabes? Estudamos un pouco as estruturas das cancións...

Marta: Para ser, ao mellor, un pouco máis críticos coa música que escoitas e...

Jon: Si...

Inv: Apreciades dunha maneira diferente... que a principio de curso, ao mellor?

Marta: Si nalgunhas sí...

Leire: A ver... tampouco esaxerado... pero vaste dando conta de estruturas das cancións e non sei...

Ivan: Cousas que non sabíamos que agora...

Marta: Reparas en cousas que antes non reparabas...

Inv: Que cousas: a estrutura, que máis...?

Leire: Por exemplo, nunha película, cando demos o dos efectos sonoros nas películas... Agora eu vexo unha película e me vou fixando que isto é unha música incidental, que non sei que... pero inconscientemente, non...

Jon: Claro, e tamén sabemos, por exemplo se nunha película está sonando unha música e cambian de escena, sabemos por que está sonando a música: para darlle función de continuidade...

Leire: Si...

Ivan: Claro... Para anticiparnos o que pode ocorrer, non? Por exemplo a música de Psicosis, que xa o di, non? Psicótica, de medo... Porque va a pasar algo...

Marta: E despois, que bueno, que tamén... aínda que non sei, porque ando un pouco liada entre clase de Análise I e LPM pero... tamén cos traballos que facemos sobre a música na Segunda Guerra Mundial, ou de música e texto... tamén aprendes moitas cousas interesantes que antes non sabías...

Leire: Si...

Inv: E tamén che vale para aplicar cando escoitas música, non?

Leire e Marta: Si. (EGIIA, 126-143)

Aliás, ao analizar este fragmento da conversa, xurde a importancia que, sobre a utilidade concedida polos estudantes referida á escoita, lle dan os estudantes a unha serie de actividades e contidos introducidos pola profesora no seu ánimo de adaptar a materia a todos os seus estudantes, nomeadamente aqueles que non estudan música fóra da escola. Estes contidos e actividades dotados dun carácter máis transversal, tratan temas máis próximos aos estudantes como son a análise da funcionalidade da música no cine, o papel da música na II Guerra Mundial...

Esta adaptación consciente da materia realizada pola docente ten como resultado a ampliación do que os estudantes consideran “útil” da materia alén da formación complementaria á práctica musical. Para ampliar isto, levarase a cabo unha descrición máis específica das metodoloxías e tipos de actividades realizadas en *Análise I*, no epígrafe adicado á labor da profesora e ás aprendizaxes da aula.

6.2 A profesora

6.2.1 Traxectoria profesional

Para acadar unha comprensión máis ampla da labor que desenvolve a profesora dentro da aula convén, en primeiro lugar, achegármonos tanto á súa traxectoria docente como á súa formación académica.

Comezando pola primeira, temos que esta docente leva impartindo aulas da materia de Música desde o ano 1995, desenvolvendo esta tarefa en tres centros educativos diferentes:

Inv: Desde cando impartes clases neste nivel educativo?

Prof: Desde o 95. Salvo 1 mes de substitucións que fixera no plan antigo (Bup). Estiven 3 anos no Fernando Blanco de Cee, e 2 anos no Isidro Parga Pondal de Carballo, e despois xa viñen para aquí. (EPI, 25-26)

Porén, é no seu centro educativo actual onde conta cunha traxectoria máis dilatada, levando doce anos no momento de realizarse o estudo:

Inv: Desde cando eres profesora neste instituto?

Prof: Desde o ano 2000 [...] (EPI, 48-50)

Desta maneira, podemos describir a Hilda como unha docente cunha ampla experiencia docente en diferentes centros educativos que van desde o entorno rural ao urbano.

Ao falar da evolución da súa tarefa ao longo destes anos, a profesora destaca a evolución que experimentou a implicación dos estudantes con respecto á materia de Música na educación secundaria. Considera que, desde a súa implantación, ten mellorado progresivamente a súa disposición ao traballo nesta materia, especialmente desde a implantación da LOGSE. Neste sentido, sinala que o alumnado interioriza a música cada vez máis como unha materia con importancia de seu dentro do currículo. Por isto, expresa contrariedade fronte ás reformas educativas que van en sentido contrario e afectan ao camiño que a materia ten percorrido cara a súa normalización dentro do sistema educativo:

Prof: [...] Tamén houbo un cambio de actitude dos estudantes desde que comecei a impartir a materia, co novo plan [LOGSE]. Co alumnado que viña da EXB, que nunca traballara a música, pois tiña moita resistencia pasiva e tiñas que pasar as clases xustificando por que dabas a materia....decían: “¿por qué tenemos que aprender música?”; “No sé para qué nos enseñas las notas”...

E agora nótase un cambio moi grande, os rapaces toman a materia en serio e son conscientes de que hai que estudar, esforzarse, que é unha materia que se pode suspender... por iso nos molestan tanto as reformas curriculares... (EPI, 66-67)

Porén, esta discusión sobre o estatus da materia non afecta só ás reformas legais, senón tamén ao concepto que da materia teñen algúns profesores doutras materias. Así, a profesora detecta a tendencia, entre algúns docentes, de considerar a Música como unha materia menos importante que outras con máis tradición no currículo:

Prof: [...] Lémbrome dunha anécdota cun 1º de Bacharelato de fai uns anos, que viñeron un día a xunto de min dicíndome: "Profe, dille ao resto de profes que traballamos en Música, que traballamos moito e que estudamos, que eles non nos queren crer". (EP1, 71)

6.2.2 Traxectoria académica e formación do profesorado

Alén da bagaxe profesional, á hora de achegármonos ás ideas que a profesora tiña a respecto da educación musical así como a súa práctica docente, resulta interesante coñecer a súa traxectoria académica e o xeito en que a mesma lle axuda a realizar o seu traballo.

Podemos describir a formación académica da profesora como ampla e transversal. Como explica, por unha banda realizou estudos no Conservatorio, cursando o título de *Solfexo, Acompañamento e Transposición* profesional do Plan do 66; e, por outra, estudou a licenciatura en Dereito:

Inv: Falando un pouco da túa formación, que estudaches?

Prof: Bueno,... eu teño o título de Solfexo, acompañamento e transposición profesional do Plan do 66, e por outra banda fixen Dereito. (EP1, 11-13)

Ao ser preguntada pola influencia que, en relación ao seu traballo, percibe da súa formación, a profesora opina que os seus estudos de Dereito lle axudan a interpretar mellor o marco normativo referente á educación, incluíndo tamén o currículo das materias. Así o expón nunha parte da entrevista *EPI*:

Inv: En que cres que inflúe a túa formación?

Prof: Pois estudar dereito penso que me serve por un lado para ter máis soltura que os meus compañeiros ao coñecer as leis educativas, o currículo... con tantos cambios nótoo porque algúns compañeiros e compañeiras me viñan preguntar porque tiñan dúbidas sobre o marco legal. (EP1, 16-17)

Tamén considera que esta formación extramusical lle axuda a ter unha comprensión máis ampla de certos comportamentos ou actitudes do seu estudantado:

Prof: Ademáis, dame a impresión de que cos rapaces teño unha maior comprensión e coñecemento das actitudes e tamén dos límites que existen na nosa relación... e podo usar algunha terminoloxía en determinados casos, que me facilita, cando hai mal comportamento, reconducir as situacións. (EP1, 18)

No tocante á formación estritamente musical, opina que os estudos musicais realizados no Conservatorio, debido ao seu carácter eminentemente práctico, non a prepararon adecuadamente para o conxunto das labores que van asociadas á docencia da música. Neste sentido, recoñece apoiarse, máis unha vez, na súa formación universitaria extramusical:

Prof: [...] Se falo da formación do conservatorio, penso que é moi práctica, e nese sentido está ben, pero que só con esa formación tería dificultade para conceptualizar, e realizar unha síntese dos contidos adecuada á hora de dar clase. O ter estudos de Dereito fai que teña unha perspectiva máis clara do que quero facer nas aulas e do que non, porque con tantas reformas, acabas tendo moitas opcións e cambios, e ás veces non sabes moi ben a que aterte. (EP1, 19)

Respeito ao anterior, tamén xurde neste fragmento o contexto de inestabilidade normativa ao que se ven sometidos os docentes de Música cos perxuizos que a profesora considera que causan.

Desde un punto de vista temporal máis amplo, Hilda explica que as materias de música na Educación Secundaria e especificamente as do Bach AEMD teñen en común a súa recente implantación. Isto fai que reflexione sobre a importancia que ten o feito de que a maioría dos actuais profesores de Música non as cursaran cando eran estudantes, o que limita os referentes que poidan ter con respecto á mesma, á vez que lles confire unha maior liberdade ao achegarse á docencia:

Prof: Algo importante é que nesta asignatura non podemos ter modelos porque é nova, xa que cando nós eramos estudantes non a había. De todos os xeitos, sempre tes referentes doutros profesores que che deron clase. Por exemplo eu sei que non quero ser como unha profesora de piano que tiven, pero si me lembro de cousas que facía un profesor que tiven de literatura moi bo.

Así que temos ao mesmo tempo máis liberdade para ensinar, pero á vez temos unha maior responsabilidade (EP1, 20-21)

Un dos puntos máis destacados ao falar das implicacións que a formación do profesorado ten sobre a docencia da materia de música é, segundo Hilda, a heteroxeneidade que existe no tipo de formación coa que acceden a este traballo. Así, sinala un contraste no achegamento á materia segundo o profesorado conte cunha formación máis práctica ou máis teórica. No primeiro caso, tenderíase a enfocar as aulas cara a práctica instrumental e vocal, mentres que no segundo existiría unha tendencia a realizar un achegamento máis teórico á materia de Música, cunha maior utilización do libro de texto:

Inv: Que formación cres máis necesaria para dar clase?

Prof: Pois ese é un gran problema neste nivel educativo en música, porque entre os profesores hai gustos moi diversos e isto nótase na clase. Uns son moi músicos, tocan moito, pero eu creo que tocar demasiado vai en demérito da formación no referente á linguaxe e á comprensión da música. Hai tamén outros profesores que traballan

moito co libro, porque non están tan cómodos tocando. Os rapaces así están máis tranquilos porque saben o que teñen que estudar, ao modo tradicional. (EP1, 95-96)

Esta descrición da situación, móstranos a percepción de que o desenvolvemento da materia de Música na educación secundaria ten unha alta variabilidade, existindo pouca uniformidade. Isto deberíase, entre outros factores, á diferente formación do profesorado, segundo explica Hilda.

O anterior, sumada á preocupación que Hilda manifesta ante a necesidade de adaptarse a un contexto educativo en continuo cambio, e onde as artes xogan un papel fundamental na actual sociedade da información, deriva no interese que a profesora mostra na mellora da formación do profesorado de música para adaptala aos contextos educativos nos que realizan o seu traballo, dotándoos dunha maior variedade de destrezas e recursos. Neste sentido, considera necesario introducir unha formación máis multidisciplinar no profesorado de música que permita afrontar os desafíos que ten a docencia desta materia:

Prof: Eu penso que precisamos xente cunha formación máis mixta, entre musicoloxía e o conservatorio, xa que nestas materias temos que facer fronte a un alumnado heteroxéneo (uns de artes escénicas, outros de conservatorio, ...) cuns intereses diversos, para o que coñecementos de etnomusicoloxía... serían moi necesarios. (EP1, 93-98)

6.2.3 Adaptación ao contexto educativo e integración do alumnado

Para comprender o importante rol que xogou a profesora que imparte as materias de modalidade relacionadas coa música no Bach AEMD, debemos ter en consideración o contexto no que a súa labor docente se leva a cabo.

Como se explicou respecto ao currículo, esta vía de Bacharelato ten un carácter novidoso, sendo implantada no curso 2007-2008. A aparición deste novo campo educativo, que se sitúa como ponte entre a educación obrigatoria e a educación artística, sexa de carácter superior ou enmarcada dentro dos réximes especiais, deu como resultado o deseño dun currículo con certa incoherencia interna, o que xeraba ambigüidade sobre o modo en que se debe deseñar e programar a docencia destas novas materias. Neste sentido, Hilda, como docente das materias de modalidade de música, debeu facer fronte a diversos condicionantes tales como asumir a docencia dunhas materias novidasas no nivel de estudos de Bacharelato. En primeiro lugar, viuse obrigada a adaptar o currículo destas materias de música ao alumnado que cursaba o Bach AEMD, xa que ao reproduciren moitos contidos presentes en materias do Conservatorio, o seu deseño axustábase máis a un alumnado cunha bagaxe moito máis significativa no ámbito da Música Clásica da que tiñan a maioría dos estudantes do Bach AEMD. Segundo as súas palabras:

Prof.: Sí, evidentemente... O curriculum está feito desde o Conservatorio... supoño que terían en mente que o validasen os seus alumnos ...pero o curriculum está feito absolutamente desde o conservatorio. Ao mellor danche amplitude de que "coñezan outras

músicas, músicas do mundo”...pero ao final o que importa é que saiban coñecer formas simples... E temos pensar que esta asignatura é Análise I, e que temos Análise II, que é unha análise dos estilos da música culta occidental. É dicir, non pensa noutras músicas, aínda que poidas incluír outro epígrafe. De feito, non está pensado desde a perspectiva do pop-rock, ou jazz, tes perspectivas para incluír estas músicas. (EPII, 76)

Polo tanto, para a profesora a influencia do Conservatorio na configuración curricular das materias de modalidade de música é clara, tanto no tipo de música desde o que se pretenden realizar as ensinanzas como con respecto á selección dos contidos das mesmas.

Esta situación de partida deu lugar, tal e como reconece a profesora, a un debate interno coa súa compañeira do departamento de Música sobre o carácter que debía darse ás materias de modalidade relacionadas coa música. O seu criterio consistía en tentar adaptar as materias a un alumnado que, en grande medida, non realizaba estudos no Conservatorio. Explica que, desde un primeiro momento, a programación das súas materias procurou integrar a todo o alumnado nas aprendizaxes a realizar:

Prof: Bueno, a verdade é que tivemos un debate interno a principio de curso, a miña compañeira e máis eu, con respecto á forma e ao fin da asignatura. Ela veo diferente de mín, porque como esta asignatura se valida pola [materia] do conservatorio [Análise musical], considera que hai que dar caña e esixir moito. Pero eu non o vexo así, porque o alumnado que temos non é só específico de música, e ademais o peso académico que se lle da á asignatura en Selectividade, en relación con outras materias,... non é significativo. (EPI, 75)

Este comentario, mostra as dificultades ás que se enfronta Hilda para artellar unha orientación e un deseño da materia sinclusivo partindo do currículo. Así, explica que contaron cunha dobre desvantaxe, xa que esta vía só se impartía en dous centros de toda a provincia e, ademais, como docente tiña un acceso reducido a materiais educativos adecuados a esta etapa. Isto acentuaba a carencia de referencias que servisen como orientación e como ferramenta da súa labor. De feito, a profesora exemplifica esta situación comentando que non existía ningún libro de texto específico de ningunha das materias de modalidade de música. Tal e como expresa Hilda:

Prof: [...] E sobre todo a nosa asignatura [Análise I] que é moi pequena e nova, impártena poucos centros e asisten poucos alumnos co cal ás editoriais, que son as que poñen os materiais á venda, non lles interesa. E, aparte, logo os profesores somos moi esixentes e non nos convence ningún libro. (EPI, 91-92)

Esta situación, polo tanto, confire unha maior liberdade para o profesor, mais tamén unha maior responsabilidade. Todo isto acentuado pola propia novidade que supón en si mesma a vía do Bach AEMD en conxunto, o que dificulta trazar non só a orientación

das materias, senón tamén o nivel de esixencia e de dificultade co que fixar os seus criterios de avaliación:

Prof.: Bueno, o problema é que Artes Escénicas (Bach AEMD) está aínda comezando, e claro, non é o mesmo á hora de preparalos. A asignatura (Análise I) podería ser dura por contidos, pero como dixen, non está valorada a nivel académico.

Eu a día de hoxe, despois dos resultados desta avaliación, estou contenta. Porque entrei con medo. É unha asignatura nova... Agora estou moi motivada aínda que non son unha soñadora, eu son máis de poñer obxectivos a pé de obra (EPI, 79-80)

O que sí enfatiza a profesora, é o seu convencemento sobre a necesidade de diferenciar os contidos de *Análise I* da materia de Análise tal e como se estuda no Conservatorio. Xustifica isto, baseándose en que ao contar cunha parte do alumnado que non estuda música a través do Conservatorio, débese lograr acadar unha esixencia acorde coa bagaxe do alumnado e o peso académico da materia. Neste sentido, fíxase unha meta xenérica con esta materia:

Prof.: Para min o obxectivo é que todos os alumnos e alumnas, tanto os que foron ao Conservatorio como os que non, poidan dicir algo, cousas sobre a música, e tamén visionando unha partitura sinxela. Agora xa son capaces de identificar ben frases, seccións, e incluso acordes sinxelos. Foi moi importante vencer a barreira de “esto no hay quien lo entienda” que tiñan eles, e despois a verdade que foi todo máis fácil. (EPI, 81-82)

Tamén se mostra partidaria de achegar a materia aos estudantes, facéndoa máis cercana e interesante. Neste sentido, é consciente das limitacións que supón o currículo tanto no referente á propia materia, como en relación á súa continuidade no segundo curso do Bacharelato a través de *Análise II*, o que constriñe en certo modo os contidos a tratar. Podemos observar isto en diferentes fragmentos da entrevista *EPII*:

Prof: Sí [o currículo está moi baseado na]... música [cult] occidental desde o canto gregoriano até o século XX [...] (EPII, 83)

Prof: De feito, se miras os contidos de Análise I, podes dicir que tes liberdade para incluír outra cousa, que eu empreguei un pouco, polo menos intenteino....Pero de todos xeitos, sabes que hai unha Análise Musical II, e sei que ten un currículum tremendamente convencional. Un dos problemas que eu lle vexo, e que practicamente reproduce o currículum de Historia da Música e da Danza... Temos que pensar que segundo é un curso moi duro, teñen ao final un exame de Selectividade...Igual non é tan boa idea abrílo tanto.... Porque se cadra necesitas un certo pouso. Non podes dicir, vou a traballar según a música que está próxima aos alumnos (EPII, 78-79)

Prof: E temos pensar que esta asignatura é Análise I, e que temos Análise II, que é unha análise dos estilos da música culta occidental [que ademais forma parte do exame de Selectividade]. É dicir, non pensa noutras músicas, aínda que poida incluíla noutro epígrafe". (EPII, 76)

Como vemos, á hora de plantexar as materias Hilda procura acadar unha perspectiva global do Bach AEMD como ciclo, tentando equilibrar as ensinanzas e adaptando o currículo ao contexto real dos estudantes. Todo isto sen perder de vista a importancia que o Bacharelato, como etapa, ten no futuro do alumnado.

Dentro desta idea de adaptar as ensinanzas ao contexto real dos estudantes, e ante a posibilidade de plantexar un achegamento ás preferencias musicais dos estudantes, a profesora considera dous problemas adicionais. O primeiro ten relación coa falta de materiais dos que adolece a materia, e ao alto nivel de esforzo ao que esta escasez obriga aos profesores:

Prof: "[...] Doutros estilos non hai case materiais elaborados. Por outra banda, análise é algo que leva moito tempo, polo que aínda que me gustase lanzarme e traballar con moitos estilos, teño que ser un pouco consciente de que non vou poder traballar todo o que quixera..." (EPII, 87)

Outra das razóns viría dada pola rapidez con que cambian as músicas preferidas polo alumnado e ante o que cre que o profesorado debe actuar con certa cautela:

Prof: Non podes dicir, vou a traballar según a música que esté próxima aos alumnos. Tamén porque, como comentei antes, as modas son moi rápidas, e as fosilizacións [estilos que pasan de moda] son cada vez máis rápidas, e entón música que pensas que vai ser `súa`, e ao mellor xa non é `súa`. (EPII, 79-80)

Aínda así, e contemplando todas as limitacións sinaladas, Hilda non dubida en sinalar a dirección que lle gustaría que se seguise adquirindo o seu traballo, achegando máis a materia cara as funcións que cumpre a música no entorno dos estudantes:

Prof.: [...] eu, por exemplo, boto en falta poder utilizar máis a funcionalidade da música, por exemplo, traballar toda a música que está no seu entorno, no mundo audiovisual... non me da moito tempo...e parécese moi bonito, e sobre todo penso que lles interesaría moito...porque escolleron esta vía, e gústalles moito todo o que é o mundo artístico [...]. (EPII, 89)

Estas reflexións, que mostran un elevado compromiso por parte da docente, son parte dun traballo constante e arduo ante o desafío que supón a situación descrita até aquí e na que os docentes se encontran abandonados á adaptación dun currículo que non está adaptado á etapa na que se imparte e sen recursos didácticos suficientes. Nun determinado momento da conversa, a propia profesora refírese a esta situación:

Prof: [...] Sempre traballas un pouco debido ao noso voluntarismo, demasiado penso eu, xa que creo que é un erro que dependa tanto a materia do gusto e o voluntarismo do profesor/a... bueno, non sei... (EPII, 92)

O resultado, como veremos a través da metodoloxía seguida na aula, é a dun equilibrio entre respectar o currículo das materias e o intento por adaptalo a un alumnado e un nivel educativo que inclúe a persoas que non pretenden seguir os estudos no ámbito do Conservatorio e, moitas veces, nin tan sequera músicos profesionalmente:

Prof: ...Intento equilibrar moito, de feito, penso que estou un pouco constreñida polo curriculum. O curriculum é de música clásica, e moi de formas. Eu teño que traballar moito formas. Pero, de feito, xa sabes que intento introducir cousas, buscando que a análise non se limite ao que eles fan [no Conservatorio]. (EPII, 70)

6.3 Metodoloxía.

Como resultado das reflexións anteriores, a profesora diseña unha programación das materias de modalidade de música, nomeadamente en *Análise I*, que inclúe o uso dunha grande variedade metodoloxías e actividades, permitindo ao alumnado realizar un achegamento á análise musical moito máis rico e amplo que o propugnado, *a priori*, polas disposicións curriculares.

Unha das características destacadas que a profesora imprimiu a estas materias, foi a de tratar a grande cantidade de contidos teóricos existentes desde unha perspectiva eminentemente práctica, onde primaba o “aprender facendo” fronte ás sesións expositivas por parte da profesora, de carácter moito máis limitado.

Esta orientación das materias de música no Bach AEMD cara ao traballo práctico, aparece reflexado nas opinións que os estudantes expresan sobre a materia, especialmente nas entrevistas realizadas ao final do curso académico. Segundo as súas palabras, a materia de *Análise I* caracterizábase por esta orientación, o que lles esixía traballar moito no día a día. Os propios estudantes mostraron ser conscientes de que o plantexamento destas materias estaba alonxado das metodoloxías máis clásicas con preeminencia do estilo máis expositivo. Así o explican, por exemplo, Leire, Iris e Anahí na entrevista *EGIIA*:

Leire: Eu... dinme conta o outro día de que Análise I é unha das materias que máis traballei e que menos estudei para o exame. O sea, que vas traballando moito...

Iris: Día a día...

Leire: E logo o día antes do exame non che vale de nada estudar... porque é moita práctica e se xa o ves facendo todos os días, pois o día antes do exame só con repasar un pouco a teoría, xa o tes.

Iris: O mesmo...

Anahí: Si...

Leire: Ou sexa, non é unha materia que podes faltar a clase, non atender, e o día antes do exame dis... “me voy a poner”, porque non, porque non che vai sair iso...

Inv: Ou sexa, que é unha materia que ten a súa dificultade pero hai que levala ao día.

Leire: Claro, se a levas ao día, incluso paréceche fácil...

(EGHIA, 164-171)

No que atingue á súa organización e estrutura, encontramos unha grande variedade de metodoloxías e tipoloxías de actividades. As sesións de aula estaban planeadas e secuenciadas moi detalladamente, o que favorecía a súa coordinación. Desta maneira, os estudantes sabían o que debían facer en cada momento.

Outra das características singulares da programación de aula foi o establecemento dunha rutina nos seus horarios, asignando diferentes tipoloxías de traballo a días da semana concretos. Isto facía que os estudantes soubesen por adiantado que aspectos se traballaban cada día da semana. Esta organización tan minuciosa foi moi ben valorada polos estudantes que calificaron este tipo de secuenciacións como novidasas.

Neste sentido, Iris e Leire explican que, aínda que ao principio se lles facía extraño, este tipo de estrutura horaria axudoulles a organizar mellor o seu traballo e a evitar a monotonía das sesións de aula:

Iris: Claro... Pero a mín, ao principio de curso, chocoume moito... Porque as clases eran moi repartidas. Este día facíamos unha cousa, este día outra, este día outra... E como en LPM tamén facíamos iso, ao principio eu non sabía que tiñamos que facer cada día e chocábame moito, e pensaba que non me ía enterar de que entraba e que tiña que estudar para o exame nin nada... E ao principio non me gustou a idea de facer unha cousa cada día da semana. Pero despois dinme conta de que aprendes, acórdaste de todo o que entra e...

Leire: E non che é tan monótono quizáis... a rutina da asignatura...

Iris: Si... (EGHIA, 184-186)

Da mesma opinión son tamén Uxío e Samara, que destacan a gran organización e a coidada selección das actividades a realizar segundo o día da semana:

Uxio: Opino que estaba moi ben estruturado todo, cada día era unha cousa. Moi ben decididos os días. Por exemplo, os mércores sempre, sempre facíamos dictados, exceptuando se queríamos facer algo para o día seguinte. O sea, a estrutura está moi ben escollida...

Samara: Si... (EGHIC, 225-226)

Esta organización fortemente planificada, permitía á profesora modificar sustancialmente as dinámicas de traballo do grupo dun día para outro, a través da

sistematización de metodoloxías e tipos de actividades mediante a súa asociación a un horario concreto.

De entre as actividades e metodoloxías tratadas na aula con carácter habitual describiremos a continuación as características principais de diversas tipoloxías de actividades como son os traballos sobre “A miña canción favorita”, os traballos por proxectos, a análise da música en escenas de cine e as actividades relacionadas cos podcast. Tamén faremos mención á utilización dun blog, con forma dunha especie de caderno de bitácora da materia a través da que os estudantes poden acceder a diferentes recursos utilizados na mesma.

6.3.1 “A miña canción favorita”

Unha das actividades mellor valoradas polos estudantes dentro da materia de *Análise I* foi a de realizar análises persoais sobre cancións que eles mesmos escollían. Desta maneira, cada alumno debía ir seleccionando por quendas, cancións da súa preferencia para realizar unha análise sobre elas. Unha vez á semana (os venres), un dos estudantes expoñía a análise dunha canción diante dos seus compañeiros, para despois realizar a súa correspondente audición. Por último, a profesora creaba unha entrada no Blog con cada un dos traballos realizados, ofrecendo tamén un enlace que permitía escoitar a canción (habitualmente a través do portal *Youtube*). Á súa vez, isto permitía que o resto do grupo poidese consultar os traballos realizados polos seus compañeiros ou volver escoitar as cancións expostas na aula en calquera outro momento fóra da aula.

A través deste tipo de actividade, a profesora procuraba fomentar nos estudantes a curiosidade por coñecer con maior profundidade os seus propios gustos musicais. Tal e como o explica na entrevista *EPI*:

Prof: Cada semana traballamos unha canción que lles gusta e teñen que analizar por que lles gusta (cada semana un alumno/a), un pouco intelectualizar a música, falar da letra, da estrutura, se hai algunha sorpresa armónica... de xeito que eles poidan identificar elementos que lles atraen e nos que non se fixaban, que sexan máis conscientes dentro dos seus gustos e non só me digan `gústame porque me fai chorar`, sen máis, porque xa están nunha idade [16 anos] que permite unha maior conceptualización e abstracción. (EPI, 85-86)

Para a docente, esta actividade contribúe a que os estudantes coñezan e respeiten as preferencias musicais dos compañeiros e, ao mesmo tempo, permite mostrarlle aos seus estudantes que as súas preferencias musicais son respeitadas dentro da aula:

Prof: “A miña intención era que houbera un espazo onde eles puxeran as súas músicas, no mesmo nivel que as que eu lles teño que poñer na clase.

En segundo lugar, que se coñezan entre eles, que poidan compartir co resto dos compañeiros, que non teñen por que ter os mesmos gustos musicais, o que lles gusta.

Eu sempre intentei, incluso nalgún caso que houbo algún problema, valorar todas as músicas que me traían.

Non sempre se pode, pero sempre intentei tirar algo bo de cada unha das que me traían, e non poñer por riba aqueles que me viñan con pezas de música clásica pensando que tiña máis valor....Non, non ten máis valor, ademáis a min gústame saber a música que lles gusta.

Porque eles, ás veces, non empregan con precisión as etiquetas.

Igual che dín que lles gusta o reaggeton... entón, apeteciame saber a música que de verdade escoitaban, cal de verdade valoraban,... e sobre todo obrígalos a intentar intelectualizar estas músicas.

‘Que música che gusta? Que vas contar dela? Que me podes contar dela?’...e funcionou...de feito cando unha semana non había canción, porque faltaba o alumno botábana en falta... ‘e a quen lle toca?’...e agora xa están botando contas: ‘quedan tres semanas e faltan fulanito, fulanito....’. Entón é un aliciente para escoitar música diferente, para valorala. Sei que lles gustou e pareceume importante.

(EPII, 98-106)

Esta actividade, que habitualmente se realizaba na aula de *Análise I*, tivo un grande éxito entre os estudantes, cumprindo as expectativas e obxectivos que relata a profesora. Un dos efectos máis salientábeis desta actividade foi o de fomentar o coñecemento e respecto mutuo entre os diferentes estudantes do grupo, a través de revelar as súas preferencias musicais; e fomentando, a través deste intercambio, ampliar os gustos e coñecementos dos estudantes cara a outros estilos musicais, enriquecendo as súas experiencias estéticas. Como exemplo desta dinámica, temos o diálogo establecido entre Omar, Yanira e Magda na *EGIIC*:

Omar: La primera que puse yo [canción favorita para analizar]... fue una canción del grupo Evanescence, que es acompañada sólo por cuerdas y piano... Está muy guai...Es una canción sentimental. Y la segunda es una canción-banda sonora, que está escrita en un idioma propio por la cantante...

Yanira: Si, a mí también me gustó mucho...

Omar: Lisa Gerrard... Es una banda sonora-ballet-película...

Magda: ¿La de “Now we are free”, no? Sí, hay varios temas que me gustaron... No los conocía.

Omar: Sí... es un grupo de dos personas... (risas)

(EGIIC, 53-57)

Para mostrar a natureza deste tipo de traballos recurriremos á entrada do Blog do 11 de Outubro do 2012, onde encontramos o traballo realizado por Omar sobre a canción *Good Enough*, do grupo *Evanescence*, citado anteriormente:

Título: Good Enough - Suficientemente Bueno

Artista: Evanescence - Amy Lee

Arreglista: Dave Fortman

Año: 2007

Género: Piano Ballad

El Tema:

La canción relata la historia de sadismo que vive la chica (Evanescence). Ella quiere estar con un chico pero se le es difícil ya que, el estar en relación con ese chico le causa daño; ella lo describe como que le desgarrar el corazón; y este está sujeto en las manos de su novio. Es una extraña historia en la que ella se siente atrapada y que no puede salir debido a que en cierta forma le causa placer y lo degusta.

Ella, mediante su expresión vocal y la manera en que que canta la canción transmite sufrimiento, dolor y posteriormente placer. En varias ocasiones quiere dar a entender enfado con ciertos "fortes" que ejecuta.

Llegando casi al final de la canción realiza una especie de metáfora, comparando la situación como si se encontrase en un cuarto en llamas; y espera a que la lluvia las apague y todo florezca. Así se confirma que la chica posee esperanza de que el dolor concluya y retorne la felicidad que le quitó esa "tortura". Las características musicales de la pieza:

Se estructura en:

Introducción.

Posee una introducción compuesta en Fa menor y luego modula a Do menor, a cuatro tiempos. Posee una duración de veinte compases. La introducción describe el momento en el que se encuentra la chica sufriendo por amor, mediante la tonalidad menor. Este trozo transporta al oyente a la posición del personaje en cuestión.

Desarrollo y Final.

Compuesto en Do mayor, se mantiene hasta final de la pieza, al igual a cuatro tiempos. Aquí empieza la parte cantada, donde se narra toda la historia, no menospreciando la calidad del acompañamiento realizado por el sintetizador de cuerdas (Violonchelo y Violín) y el Piano que le dan la expresión y el toque sentimental que permite al escucha gozar de esta mezcla sádica de sentimientos. Durante el desarrollo de la pieza la artista entona una estrofa, luego un pequeño estribillo que es acompañado por una frase que expresa claramente el sufrimiento y que finaliza expresando gusto (Alrededor del compás 52), dicha frase es repetida un par de veces en toda la pieza, lo que logra identificar los pequeños estribillos, luego se ejecuta la estrofa final y con la misma melodía del principio de cada estrofa finaliza la canción.

En cuanto a la partitura o el soporte, se destaca el uso de tríadas, fraseo en forma de legato y el uso de igual forma de alteraciones.

El piano, al ser un instrumento tan íntimo y amplio le otorga la sensibilidad y expresión requerida por la pieza, al igual que las cuerdas. (Blog, entrada 7)

Aínda que existe certa variabilidade no tipo de traballos realizados sobre as cancións, sendo algúns moi breves concisos e outros máis elaborados, podemos observar que na maioría deles se realiza unha descripción da música e tamén dos artistas, compositores e/ou produtores. Tamén, a xustificación de por que a música gusta á persoa que realiza o traballo.

Outro exemplo, moi ilustrativo é o traballo realizado por Lis sobre canción *Copenaghe* da banda *Vetusta Morla*:

Copenhage- Vetusta Morla

INFORMACIÓN SOBRE O GRUPO

Vetusta Morla é unha banda que nace en Madrid e o xénero musical que interpretan é o rock alternativo. O nome do grupo provén do libro “La historia interminable” xa que Morla é a tartaruga anciá á que o protagonista acode en busca de respostas. Os componentes do grupo puxéronlle o adxetivo Vetusta que significa vello o que deu como resultado o nome de Vetusta Morla.

SIGNIFICADO DA LETRA

A canción Copenhague de Vetusta Morla fala sobre a inmigración, é dicir, ol valor de marcharse do teu país e o medo a chegar a outro porque o que fas é xogar ao azar e non sabes onde vas acabar. Fala tamén dos viaxeiros pero sobre todo dos inmigrantes ilegais que marchan do seu país fuxindo das guerras e da penuria e o que queren é empezar unha vida mellor e deixarse levar pola corrente.

ESTRUTURA DA CANCIÓN

A canción consta de 3 estrofas una delas e a conclusión da canción e un retrouso que se repite 3 veces na canción.

Comeza a orquestra dunha maneira moi clásica e a medida que avanza a canción vanse unindo os compoñentes do grupo. O final é como o comezo só ca orquestra e cunha guitarra. A partir do 1º estribillo a canción vai paulatinamente en crescendo ata o final que diminúe un pouco a intensidade antes de rematar.

¿POR QUE ME GUSTA?

Elexín esta canción polo significado da súa letra xa que fala da inmigración que é un feito que esta moi presente nos últimos anos. Por outra banda gústame a voz do cantante porque é diferente e orixinal. (Blog, entrada 32)

Como observamos nestes exemplos, a maioría das cancións elixidas polos estudantes para a realización desta actividade pertencen á denominada música popular urbana. Porén, observamos unha grande riqueza nas eleccións do alumnado, aglutinando cancións de distintos estilos musicais, abraguendo unha ampla variedade de artistas e épocas.

Esta pluralidade de músicas escollidas polo estudantado, dentro da música popular urbana, sinala a necesidade de dotalos das ferramentas para comprender e analizar este tipo de músicas que, como vimos, son etiquetadas de xeito demasiado xeralista polo currículo, agochando así a grande variedade e riqueza de matices que pode encontrarse nelas.

6.3.2 Traballo por proxectos

Unha das metodoloxías máis destacadas das programadas pola profesora nas materias de *Análise I* e *LPM*, foi a realización de traballos por proxectos en grupo. Deste modo, a través de diferentes configuracións grupais, os estudantes debían elaborar traballos sobre diversos temas transversais relacionados coa materia, buscando a información principalmente en internet. Ademais, moitas das cuestións tratadas nestes traballos eran próximas aos intereses do alumnado, ofrecendo unha perspectiva máis ampla que a proposta polo currículo sobre os contidos das materias. Así o explica a propia docente na entrevista *EPI*:

Prof: Tamén traballamos por proxectos cousas que non están no currículum explicitamente. Cada mes facemos dous proxectos por grupos.

Inv: De que tipo?

Prof: Pois por exemplo lendo novelas que teñen que ver coa música. Fixemos xa proxectos sobre a música no holocausto, libretistas, mulleres compositoras, paisaxes sonoras.... e tamén quero tratar as orquestras bolivarianas, eurovisión, a produción musical... (EPI, 87-92)

Este tipo de actividade, ao igual que os traballos sobre as cancións favoritas dos estudantes, ten asignado un espazo fixo dentro do horario semanal da materia. Neste caso, adoita adicarse a sesión de aula dos luns, que se imparte na aula de informática, para realizar estes traballos por proxectos. Durante estas sesións o alumnado, unha vez configurados os grupos para cada un dos traballos, realizaba as tarefas dun xeito moi autónomo consultando só ocasionalmente á profesora. Os traballos rematados son expostos e aparecen como entradas no blog da materia.

A través do diálogo cos estudantes, descubrimos que esta metodoloxía resultou ser bastante novidosa para a maioría deles. Así, ao preguntar aos estudantes pola súa

experiencia académica anterior na realización de traballos en grupo noutras materias, moitos declararon que a materia de *Análise I* era unha das primeiras experiencias con este tipo de metodoloxías.

Por exemplo, Magda e Iria recoñecen na entrevista *EGIIIB* que non traballaran deste xeito noutras materias con anterioridade:

Inv: [...] E o que me chamou a atención é que os luns iades aos ordenadores e traballabades en grupo.

Iria e Magda: Si.

Inv: ... Faciades traballos en grupos. Non sei se traballarades antes así xa... Noutras materias...

Magda: Eu nunca traballara así...

Iria: Non o lembro... (EGIIIB; 175-179)

O mesmo declaran Uxío e Samara na entrevista *EGIIIC*:

Inv: E traballábades en grupo. Como valorades esta experiencia? Xa traballarades así noutras materias?

Samara e Uxio: Non. (EGIIIC; 223-224)

Leire e Iris explican que só lembran traballar en grupo na materia de Tecnoloxía, no marco da realización de traballos manuais:

Inv: Que tal foi esa experiencia? Xa traballarades así nalgunha materia ou era a primeira vez?

Leire: A primeira vez, eu creo...

Iris: Eu en tecnoloxía...

Leire: Bueno, sí, en tecnoloxía... es verdad, con los trabajos manuales estos que te mandaban hacer... (EGIIIA; 180-183)

Ante esta novidade, pediúselle aos estudantes que valorasen as súas experiencias con este tipo de metodoloxía. A maioría, avaliou dun xeito positivo o impacto sobre a súa aprendizaxe. Así o declaran, entre outras, Iris e Leire na entrevista *EGIIIA* considerándoo como un xeito de aprender máis ameno:

Inv: E que tal a forma de traballar en grupo? Gútavos? Aprendedes máis, aprendedes menos...

Iris: Si. É máis divertido...

Leire: Si, máis divertido... (EGIIIA, 187-189)

Da mesma opinión son Magda e Iria, que sinalan como virtudes desta metodoloxía o fomento dunha mellor organización, e o ter a oportunidade de coñecer mellor aos compañeiros, fomentando o traballo en equipo:

Magda: A mín gustoume. Axúdache a organizalo, tamén a coñecer máis a persoa, e non sei... tamén para a coordinación...

Iria: Fomenta o traballo en grupo. (EGIIIB; 181-182)

Tamén na entrevista *EGIIIC* os entrevistados opinan na mesma liña, sinalando ademáis que lles serve para aprender cousas novas, e tamén para coñecer desde outros puntos de vista cousas que xa sabían:

Inv: E sobre os traballos que fixestes en grupo nos ordenadores? Son útiles, gustouvos facelos?

Omar: Si.

Samara: Si.

Ivan: Aprendes cousas novas.

Samara: Si, aprendes cousas novas...o bueno que ya sabías, pero que... [non tiñan claras] (EGIIIC;227-231)

Uxío ten o mesmo parecer sobre a realización dos proxectos, engadindo a cualidade de permitir profundizar máis no tema estudado:

Uxío: Si... ou sexa, aprendes moito máis con esas cousas ... con traballos, sempre acabas informándote algo máis... (EGIIIC; 160)

Unha dos poucos argumentos que difiren desta avaliación positiva da metodoloxía de traballo por proxectos xurde na entrevista *EGIIIA*, na que as alumnas, espontaneamente, suxiren que terían preferido escoller os compañeiros cos que facer os traballos. Segundo explican, a maioría dos grupos formábaos a profesora, contra o que preferirían xestionar por eles mesmos a elección dos grupos, para o que argumentan a distinta cercanía dos seus domicilios, o que facilitaría reunirse para poder mellorar os seus traballos tamén fora do horario escolar:

Anahí: Home, ás veces, é mellor poder escoller a túa parella ou o teu grupo pero... sí

Leire: Si...

Iris: Que os elexía ela (profesora), claro... Pero bueno, agora a final de curso deixounos escoller as parellas e os grupos todos...

Leire: Claro, e que é mellor eu creo polo da cercanía. Por se podes quedar con ela ou non... Porque hai veces que che toca con alguén que vivía lonxe e non podes quedar igual e te agobiabas máis... (EGIIIA; 190-193)

Esta variabilidade na distancia entre os domicilios dos estudantes é, como vimos, ao describir os estudantes, unha característica intrínseca á vía do Bach AEMD.

Mais a pesar dos argumentos dados, as alumnas parecen comprender, en certa forma, o proceder da profesora. Como se mostra noutro momento do mesmo diálogo, deducen que a profesora procura, con estas decisión, que todos os estudantes estén máis integrados no grupo:

Iris: Claro, pero tamén está a cousa de non marxinar á xente. Non marxinar, pero... eu que sei... eu por exemplo eu lévome contigo e Anahí lévase con outra persoa e xuntámonos as catro por exemplo. E igual queda unha persoa soa, que non se leva con ninguén moi, moi ben, para poder facer o traballo e elixir un ao outro recíprocamente. E queda solo, e tampouco é agradable que unha persoa quede soa na clase. Polo tanto, eu entendo que Hilda quixera facer tamén os grupos...

Anahí: Si. Só digo que sería mellor... pero que sí...

Inv: Ou sexa que ten sentido...

Todas: (asinten). (EGIIIA;194-197)

Cando se pediu aos estudantes que valorasen os traballos por proxectos realizados en si mesmos e o seu impacto na aprendizaxe, detectamos que o alumnado tendía a mesturar os contidos e traballos das materias de *Análise I* e de *LPM*. Deste xeito, moitas veces non sabían exactamente a que materia pertencían certos traballos ou contidos. Isto parece debido á adopción, pola profesora, dunha perspectiva ampla e transversal dos contidos e as metodoloxías na programación de aula de ambas materias. Isto, sumada á alta coordinación entre as dúas materias de modalidade de música, facía que os límites entre as materias fosen máis difusos do habitual, sendo as dúbidas dos estudantes unha mostra. En calquera caso, os entrevistados destacaron os elementos máis útiles e interesantes dos traballos en grupo. Leire, por exemplo, destaca o traballo sobre Eurovisión:

Leire: A mín, non sei, proxectos de cousas interesantes que fixemos. Por exemplo, de Eurovisión, por dicir unha cousa. Mandóunos facer e aprendimos máis cousas. A música e texto, os dereitos de autor, por exemplo, que aprendes cousas que non sabes... que nunca ías aprender pola túa conta... pero que son interesantes... (EGIIIA, 207)

A Iria e Magda, pareceulles interesante un que realizaron sobre o Heavy-Metal:

Iria: Bueno, a mín o que máis me gustou foi o que fixemos ti e máis eu sobre o Heavy-Metal...

Magda: Si, estivo ben... (EGIIIB;189-191)

Tamén hai constantes referencias nas entrevistas a recursos TIC traballados desta maneira na materia de *LPM*, e que son moi ben valorados polo alumnado:

Iris: A mín que me sorprendera, non. Pero que me gustara traballar, foi o Audacity. Porque aprendín... eu xa traballaba co Audacity ás veces, pero había cousas que non sabía. Pero a raíz de ter que facer o

traballo para Hilda, fun aprendendo máis cousas, máis opcións que se podían facer para o traballo, e todo...

Anahí: (ás súas compañeiras) El muscore es de Lenguaje o de Análisis?

Leire: De lenguaje...

Anahí: Ah, pues el Audacity también...

Inv: O audacity... O muscore tamén che gustou aprender a manexalo?

Anahí: (asinte) (EGIIA, 201-207)

En relación á tecnoloxía, na entrevista *EGIIIC*, xurdiu un interese totalmente diferente, o descubrimento da páxina web *noteflight* onde poder conseguir e intercambiar partituras de xeito gratuito, que resultou ser de grande interese para todos os estudantes que realizaban algún tipo de práctica musical extraescolar:

Uxío: (a Omar) ¿Cómo se llama la página esta de internet?

Omar: Bandas sonoras?

Uxío: No, no... esta para hacer partituras y ver partituras...

Ivan: La de Noteflight...

Uxío: Eso, la de noteflight, fue la que más me gustó de todo...

Samara e Ivan: Ah, si...

Inv: E que é?

Uxío: Es una página de internet, una... en realidad creas una cuenta y puedes subir partituras hechas por ti, y ver partituras que hacen los demás. Entonces, ahí todo el mundo sube arreglos para cualquier cosa, de cualquier canción conocida. Cosas tuyas propias que hacen... y no sé es como compartir cosas con todo el mundo, y me gusta porque hay mucha variedad de todo...

Ivan: Si, a mí también me gusta, porque sacas de ahí cualquier cosa, partituras para cualquier instrumento...

Inv: Que máis?

Samara: O mesmo...

Inv: O mesmo todos?

Samara: Aunque bueno...

Uxío: Fue lo más divertido...

Samara: Si... (EGIIIC, 236-249)

Á hora de valorar os temas propostos pola profesora para realizar os proxectos, o alumnado considerou que a maioría deles foran interesantes. Así, na entrevista *EGIIIB*:

Inv: Parecéronvos interesantes?

Magda: Bueno, algúns máis que outros. Pero, por exemplo, a música na Segunda Guerra Mundial, que foi o noso, a mín pareceume bastante interesante. E as bandas sonoras tamén, que comentáramos, creo, xa fai tempo. E así... foron os que máis me chamaron a atención.

Iria: Si. Foron interesantes todos...

Magda: Si (EGIIIB; 197-200)

Ademáis, Uxío, que estuda no Conservatorio de Música, reflexiona sobre a riqueza de temas tratados na materia de *Análise I* e *LPM*. Segundo a súa opinión, este tipo de actividades realizadas estenden os contidos tratados alén do dominio das materias homónimas do Conservatorio, presentando aprendizaxes que nas ensinanzas profesionais pertencen a outras materias como é o caso da materia de *Novas Tecnoloxías*, pertencente aos últimos cursos do Grao Profesional do Conservatorio de Música:

Uxio: Moitas cousas que estamos dando este ano en Análise (I), por exemplo no Conservatorio... O do finale, o encore e eso... dase en “Novas Tecnoloxías” no Conservatorio, así que é como unha introducción de novas materias que non son “Análisis” pero unha mezcla de todas... está guai... (EGIIIC;232)

Como observamos, esta apertura a contidos de carácter máis transversal é estimada non só polos estudantes alleos ao Conservatorio, senón tamén por aqueles que pensan continuar os seus estudos musicais nel. Esta conxunción de intereses dos estudantes dentro da materia, debemos atribuílo principalmente á labor da profesora, quen a través dun coñecemento profundo do currículo das materias e da bagaxe do seu estudantado, logra acadar un equilibrio entre ambos a través da inclusión de metodoloxías e actividades que amalgaman ambas perspectivas, conseguindo un enfoque das materias que dificilmente se podería desprender da lectura dos seus currículos.

Así, a visión que os estudantes teñen dos traballos por proxectos serve para observarmos que a propia estrutura e contido dos mesmos consegue orientar a materia cara unha unha concepción máis aberta do tipo de aprendizaxes que o estudantado realiza na aula. Trátase, tal e como a propia profesora declarara, de intentar abrir as materias a un alumnado heteroxéneo con diversos intereses alén daqueles estudantes de música do Conservatorio. Neste sentido, os proxectos fomentaban unha formación en aspectos históricos, sociais, estilísticos... que amplían a visión curricular predominante dos contidos e as metodoloxías que contaba, como vimos, cun grande sesgo cara os aspectos derivados da análise estrutural da música e da lecto-escritura musical.

6.3.3 O Blog da materia

Outro dos aspectos destacábeis no referente á implementación de *Análise I* do caso estudado, foi a existencia dun blog adicado á materia. Este recurso serve a unha dobre dimensión nas aprendizaxes. Por unha banda, é utilizado para reflexar boa parte do

traballo realizado na aula. Por outra, permite extender tanto o tipo como a natureza dos contidos alén dos utilizados dentro do centro escolar.

Comezando polos contidos e materiais de aula, o blog ven ser unha especie de diario que vai mostrando, por orde cronolóxica, moitas das actividades e contidos tratados na materia. Cabe sinalar que non ten a pretensión de ser un rexistro exhaustivo das sesións de aula, mais si serve como un repositorio de boa parte dos materiais tratados nas mesmas. O blog permite aloxar diferentes ligazóns a recursos que son utilizados nos procesos de aprendizaxe presencial, permitindo un posterior acceso ou consulta polos estudantes.

Un exemplo paradigmático deste rol témolo nas ligazóns que permiten o acceso ás audicións tratadas na aula. Este tipo de entradas no blog axudan a que os estudantes teñan a posibilidade de revisitar as referencias sonoras dos fragmentos traballados, procurando que poidan afianzar as aprendizaxes fóra da aula. Como exemplo, temos a entrada 27 do blog na que a profesora pon a disposición dos estudantes as ligazóns cos audios das obras ás que pertencen os fragmentos utilizados nun dos exames da materia:

Entrada

As obras a analizar rítmicamente no exame

Data

Xoves, 13 de Decembro de 2012

Texto

Por se vos quedaron ganas de escoitalas enteiras. (J. Brahms Symphony nº 4; Mazurka en G min, op. 67, F Chopin; String Quartet Nº3, sz 85 II, Sibelius; Violin Concerto in C minor Dimitry Kabalebwsky; Roman Nepi Tancock, Béla Bartok) (Blog, entrada 27)

Cunha utilidade similar, encontramos o recurso a enlazar partituras utilizadas para actividades da materia. Este é o caso que se da na entrada número 12, onde aparecen ligazóns ás partituras que a profesora aloxa en *google docs*, e ás que os estudantes poden acceder desde o Blog:

Entrada

Para analizar na casa

Data

Luns, 29 de outubro de 2012

Texto

Aquí tedes as partituras para practicar na casa. (enlace <https://docs.google.com/document/d/1gNupAoG2QjFjr0QGACHxYexE1hFqZvfGEwiE6xWcS8/edit#>)

Descripción do investigador

Documento no que hai diversos fragmentos de uns 4 compases e en diferentes tonalidades e compases para analizar rítmicamente. (Blog, entrada 12)

Outro xeito de reflexar o traballo realizado na aula consiste en publicar entradas onde aparezan os traballos elaborados polos estudantes. Este rexistro dos traballos permite tamén que o resto dos estudantes poida acceder aos mesmos en calquera momento.

Un dos tipos de traballo publicados no blog son os proxectos realizados en grupo. Contan cunha entrada onde aparece o propio traballo, habitualmente nun formato de presentación de Powerpoint.

O mesmo ocorre coas análises de “A miña canción favorita”, que rexistran tanto a análise realizada polo estudante como unha ligazón para poder oír a canción. Neste caso, o rexistro no blog ten implicacións máis profundas, por canto concede aos estudantes un espazo virtual de expresión onde mostrar as súas músicas predilectas. Tal e como expresa profesora nunha cita utilizada anteriormente, o blog colabora na dobre finalidade que ten a propia actividade en sí mesma:

Prof: A miña intención era que houbera un espazo onde eles puxeran as súas músicas, no mesmo nivel que as que eu lles teño que poñer na clase [...] (EPII, 98-100)

Polo tanto, o blog é concebido pola profesora non só como unha ferramenta con finalidade estritamente académica, senón tamén para axudar a establecer unha relación de igualdade e respecto cos seus estudantes a través de dotar de valor ás súas preferencias musicais dentro da materia, o que se reflexa en que fiquen rexistradas no blog da materia.

Ao incorporar estes traballos ao blog, a profesora crea a oportunidade de establecer unha interacción real entre as diferentes sensibilidades dos estudantes que vaia alén do propio espazo escolar, acadando a esfera privada. Desta maneira, fomenta o respecto á diversidade cultural a través da música, ao mesmo tempo que favorece o coñecemento mutuo entre os membros do grupo-aula, que poden visitar en calquera momento, fóra da aula, os traballos sobre as cancións favoritas dos compañeiros.

A utilización do blog como lugar de encontro fóra do propio colexio, permitindo extender as aprendizaxes e os contidos alén do espazo físico da aula, non só aparece a través das entradas de “A miña música favorita”. Esta segunda dimensión do blog, aludida ao comezo do epígrafe, está asociada tamén a outros usos. Durante a estadía no campo observouse unha concepción ampla do rol do blog converténdose, incluso, nunha ferramenta complementaria á propia materia. Así, por exemplo, a través de entradas donde a profesora colga videos de música e actividades de diverso tipo, non sempre de importancia sustancial respecto á configuración académica da materia.

A profesora utiliza o blog para lograr dar a posibilidade ao alumnado de consultar outro tipo de materiais e contidos que amplíen ou complementen as aprendizaxes da materia. Tal e como ela mesma explica:

Profesora: [...] Tamén utilizo o blog para abrirnos a moitos elementos, e trato de centrarme en aspectos de linguaxe. (EPI, 87)

O blog permite traballar outro tipo de materiais aparte dos utilizados na aula. De entre os elementos novos temos, por exemplo, a presentación de podcast sobre algún tema relacionado coa materia, que o alumnado debe escoitar na casa para posteriormente realizar unha actividade sobre o mesmo. Trataremos este tipo de actividade nun epígrafe separado máis adiante.

Tamén existen outro tipo de contidos que apoian as experiencias de aula. Estas actividades, realizadas puntualmente dentro da programación de aula, non forman parte da rutina da materia. A modo de exemplo, podemos citar a entrada número 15, na que se mostra unha ligazón á guía didáctica das obras dun concerto ao que asistirán como actividade da materia:

Entrada

Os heroes do Orzán

Data

Lunes, 5 de noviembre de 2012

Texto

Sei que hai pouco tempo, porque tamén a nós chegounos tarde. Aquí tedes a guía didáctica do concerto que ides ver mañá. Hai nel, moitas cousas interesantes. Agardo que vos guste.

Descrición do investigador

Guía didáctica sobre a obra “Heroes do Orzán”, adicada aos policías falecidos nun rescate na praia do Orzán. (Blog, entrada 15)

En relación a esta multidimensionalidade e o diálogo cos estudantes, a profesora abre o blog ás súas suxerencias, dando a posibilidade de propor publicar informacións ou recursos curiosos relacionados coa materia. Un exemplo desta comunicación encontrámola na entrada do blog 59, na que a profesora da as grazas a Magda pola aportación dun video musical:

Entrada

Music for one apartment and six drummers

Data

Miércoles, 8 de Mayo de 2013

Texto

Grazas, Magda, por lembrarnos que se pode facer música con calquera cousa. Desfrutádeo. <https://youtu.be/XDaEZWclP3E> (Blog, entrada 59)

Unha última función importante do blog, e particular a este curso académico, é a de servir de punto de información sobre o estado do debate sobre a reforma da Lomce, que ameazaba coa desaparición da vía do Bach AEMD. Deste modo, a profesora crea entradas a través das que mantén informados aos estudantes tanto das noticias que se producen ao respecto como tamén deixando testemuño das actividades reivindicativas que o propio alumnado realiza reivindicando a modificación do proxecto de reforma legal, a través da difusión de videos e de noticias que cubren as súas protestas.

En relación ao contacto coa actualidade temos entradas do blog que fan referencia a noticias de prensa escrita ou radiofónica como o seguinte:

*Entrada**Novas**Data*

Martes, 27 de Novembro de 2012

Texto

Non é definitivo, xa que é o único medio que a recolle, pero parece que podemos ser optimistas.

Un saúdo,

(enlace:

http://cadenaser.com/ser/2012/11/27/sociedad/1353986009_850215.html (Blog, entrada 23)

Dentro deste tipo de contidos temos unha entrada do blog onde se fai referencia a unha protesta organizada a nivel do centro educativo, a favor da ensinanza das artes no Bacharelato, contando coa participación activa tanto do profesorado como dos estudantes. Estes actos, que incluían actuacións musicais dos estudantes, deron lugar á cobertura informativa de prensa e emisoras locais:

Entrada

Grazas a todos

Data

Xoves 22 de Noviembre de 2012

Texto

Veremos se as nosas reclamacións terán éxito e tamén se serán oídas. Polo menos foi unha xornada festiva e divertida, e vemos que a nosa performance é recollida nas axencias nacionais xunto co resto das actividades programadas a nivel estatal. (enlace de euronews non funcion, o da cadena ser é http://cadenaser.com/ser/2012/11/22/cultura/1353543428_850215.html)

En calquera caso, o blog mostra como importante cualidade permitir experimentar aos estudantes unha combinación diversa de materiais case simultaneamente, o que resulta moi difícil de conseguir a través doutros soportes. Por exemplo, na entrada número 10, que trata o rol do director de orquestra, encontramos unha presentación de powerpoint relacionada co tema, xunto aos enlaces de *youtube* de dúas gravacións audiovisuais de dous dos directores de orquestra máis importantes do momento. Isto permite aos estudantes acceder simultaneamente aos recursos visuais e auditivos desde un mesmo punto:

entrada

Director de Orquestra

Data

Mércores, 24 de outubro de 2012

Descrición do investigador

- 1- *Ligazón a unha presentación sobre a dirección de orquestra (orixe, funcións, pioneiros e figuras modernas e contemporáneas máis importantes).*
- 2- *Engádense (ante o comentario da profesora "faltan as figuras máis rutilantes do momento") dúas ligazóns de youtube a sendas actuacións de Gustavo Dudamel, e de Vasily Petrenko. (<https://www.youtube.com/watch?v=hjpCHXLwujU>) (Blog, entrada 10)*

Para valorar o impacto real que tivo o blog sobre o xeito en que os estudantes se achegaban á materia, preguntóuselles durante as entrevistas grupais polo nivel en que adoitan utilizalo. Segundo declaran a maioría dos entrevistados, a interacción co blog é baixa. Moitos estudantes recoñecen visitalo pouco e, ademais, acoden maioritariamente cando deben encontrar nel os materiais para realizar actividades para a materia que deben entregar á profesora. Por exemplo, na entrevista *EGIII* Leire e Iris sinalan que o uso principal do blog é acceder a determinados materiais para a realización de actividades, e que unicamente de cando en vez consultan informacións como as entradas das análises das cancións favoritas dos seus compañeiros:

Leire: Eu só ía cando mandaba podcast, porque decía “en el blog subí no sé qué...”. Entonces iba, pero yo no iba por mi cuenta...

Iris: Claro, pero vas por exemplo porque hai os dictados de LPM ou...

Leire: Claro...

Iris: Ou en Análise os podcast...

Inv: Pero non ides para ver as cancións...

*Iris: A análise, claramente non vou a ver a análise do compañeiro, pero se non me lembro da canción e me apetece escoitala, pois entro.
(EGIIIA, 257-262)*

Na entrevista *EGIIIB*, as opinións van na mesma dirección. Así, recoñecen un uso ocasional alén do puramente académico:

Inv: E vos utilizástelo no día a día, utilizástelo na aula...oi digo perdón,na aula, na casa?

Omar: A veces...

Uxío: (di que non coa cabeza)

Ivan: A veces...

Samara: Eu cando o utilicei... sí claro para os podcasts... pero cando máis o utilicei, de utilízalo, foi para o exame de Linguaxe para practicar os dictados rítmicos e melódicos e eso...

Inv: E en xeral botádeslle un vistazo ao que se vai colgando dos traballos dos demais, ou?

Omar: Yo a veces sí...

Samara: Si eu tamén...

Uxío: Yo no... no lo miré nunca...

Inv: Non pasa nada... E das cancións, porque tamén se colgan as cancións, non? Estas cancións que analizades, escoitádelas outra vez aí, ou?

Samara: A mín se me gustou moito... pero non me pasou neste trimestre... o sea no...

Uxío: No suelo darle muchas visitas al de Hilda...

Todos: No. (EGIIIC, 298-310)

Existen outras perspectivas, aínda que minoritarias, como a que ofrecen Iria e Magda. Estas estudantes recoñecen un uso moderado do blog e, no caso da última, recoñece enviar información á profesora para que a publique no blog cando encontra algo interesante:

Magda: Si... bueno, eu visítoo con frecuencia... sobre as novidades que pon a profesora... Si...

Iria: Si... tamén porque alí hai enlaces dos traballos que nos manda e os necesitamos para traballar...

Magda: Si...

Magda: Así que sí, vamos...bastante... queiras ou non queiras... si queres aprobar...

Iria: E non sempre obrigadas, que conste, tamén porque queremos

Inv: Tamén porque queredes (risas) (EGIIIB, 242-247)

Polo tanto, a maioría dos estudantes declaran non facer un uso sistemático do blog. Ademais, o tipo de utilización é xeralmente convencional, utilizándoo como un repositorio de materiais ao que acudir para realizar as actividades de aula susceptíbeis de valoración académica.

En síntese, o blog constitúese como unha ferramenta moi poderosa pola súa multidimensionalidade e o seu potencial, permitindo achegar diferentes contidos e materiais ao alumnado, permitindo un maior nivel de diálogo cos estudantes debido á posibilidade de participación no mesmo. Aliás, esta potencialidade non debe confundirse coa idea de que as súas cualidades o convertan directamente nunha ferramenta habitual ou preponderante para os estudantes. Ao contrario, este recurso postúlase como unha posibilidade máis a través da que os estudantes poden achegarse á materia, contribuíndo a dar unha perspectiva multidimensional e sincrónica da materia. Ademais, ao presentar unha estrutura de “diario de bitácora”, ten a potencialidade de levar un rexistro bastante sistemático do traballo realizado na aula e que os estudantes poden consultar en calquera momento e lugar.

Por outra banda, o uso real que o alumnado fai del, cunha participación baixa alén das actividades obrigatorias, pode encadrarse dentro dunha determinada cultura escolar da que os propios estudantes son partícipes, e na que priman outro tipo de recursos máis tradicionais como os exames, as actividades de aula, os libros de texto, os apuntes escritos... Porén, a mera presenza do blog induce aos estudantes a considerar a tecnoloxía como unha ferramenta de formación no ámbito escolar, ofrecéndolles unha ampla gama de recursos que non poderían ter dispoñíbeis mediante canais máis tradicionais.

6.3.4 Bibliografía e materiais de aula

Entre os recursos utilizados no día a día da materia temos unha serie de materiais elaborados pola profesora, mais tamén o recurso a certas referencias bibliográficas que, sen ser estritamente un libro de texto, constitúen un recurso tanto de consulta como para a realización de actividades sobre os contidos de ambas materias.

A continuación analisaremos os libros utilizados durante as sesións de aula, describindo e analisando o papel xogado por dúas referencias concretas, unha en cada materia. Así, temos o libro *Forma y Diseño*, de Roy Bennett, utilizado na materia de *Análise I*; e tamén os cadernos de *Teoría Musical en la Práctica*, de Eric Taylor, formados por cinco volumes, utilizados na materia de *LPM*.

6.3.4.1 “Forma y Diseño”

O libro *Forma y Diseño* posúe o formato dun manual pensado para realizar unha aprendizaxe guiada o que, de feito, se deduce xa ao existir unha pequena sección introductoria dirixida ao profesor/a. Como se describe nesta sección preliminar, o libro procura lograr unha “iniciación ás formas e deseños máis básicos” da música por parte do lector (Bennett, 2011, p. 4). Aínda que se refira á música de modo xeral, en realidade presenta e explica algúns dos esquemas formais máis habituais da música da tradición culta occidental.

En canto á súa estrutura, a maioría dos capítulos adícanse monograficamente á explicación dunha forma musical concreta a través dun resumo das súas características e a súa ilustración con exemplos musicais. Desta maneira, en realidade os capítulos son unha serie de pequenas unidades didácticas sobre diferentes formas da música clásica. A continuación, describimos brevemente a súa estrutura e contido:

- **Capítulo 1: “¿Qué es la forma en la música?”** Neste capítulo introductorio explícase o concepto de forma musical así como unha serie de elementos relacionados con ela, como a repetición e o contraste; as tonalidades, as escalas e acordes; as frases e os temas; e a modulación.
- **Capítulo 2: “Forma binaria”.** Desenvólvense as características da forma binaria tal e como se concebía nos períodos Barroco e Clásico, con exemplos de compositores como Händel, Bach, Mozart ou Haydn.
- **Capítulo 3: “Forma ternaria”.** Trata a forma ternaria consistente nun esquema tripartito donde existen dúas partes contrastantes, e onde a primeira se repite ao final. Utiliza exemplos de compositores como Mozart, Beethoven, Schumann, Grieg e Prokofiev.
- **Capítulo 4: “¿Binaria o ternaria?”.** Neste capítulo móstranse as claves para diferenciar as formas binarias das ternarias. Utilízanse exemplos de Händel, Couperin, Bach, Hofstetter, Beethoven, Brahms e Grieg.
- **Capítulo 5: “Forma minueto con trío”.** Nesta sección expóñense as principais características deste tipo de forma musical. Entre os exemplos musicais temos compositores como Händel, Haydn, Mozart e Beethoven, polo que salvo no primeiro caso, está centrado na época do Clasicismo vienés, período no que esta forma gozou de gran difusión.
- **Capítulo 6: “Tarea especial A”.** Preséntanse catro pezas en forma binaria, ternaria ou de minueto con trío. As actividades consisten en investigar a que forma se corresponde cada unha delas, para o que se dan unha serie de indicacións. Os exemplos pertencen a obras de Händel, Bach, Beethoven e Bizet.
- **Capítulo 7: “Forma rondó simple”.** Explícase aquí esta estrutura musical a través de exemplos e actividades extraídas da música de Purcell, Couperin, Haydn, Mozart, Beethoven e Bizet.
- **Capítulo 8: “La forma variaciones y el ostinato”.** Esta é a última das formas utilizadas. Realízase unha explicación ampla da mesma, debido á súa

complexidade e peculiaridade. Presenta fragmentos de pezas de Purcell, Mozart, Schumann, Bizet e Delibes.

- **Capítulo 9: “Tarea especial B”**. Presenta cinco pezas en forma binaria, ternaria, minueto e trío, variación ou rondó simple. Proponse que o lector sexa capaz de deducir, a través de identificar as súas características, que forma musical corresponde a cada un dos fragmentos. Os exemplos musicais propostos pertencen a Vivaldi, Haydn, Mozart, Schubert, Tchaikovsky e Bartok.
- **Capítulo 10: “Tarea especial C”**. Nesta última sección proponse que o lector sexa capaz de recoñecer como se estrutura o fragmento elixido, pertencente á ópera *Hary Janos* de Kodály.

Como observamos na descrición anterior, ademáis dos capítulos adicados a unha forma musical concreta, existen outros tres (os números 6, 9 e 10) compostos por unha serie de actividades que pretenden lograr unha conexión entre os coñecementos dos diferentes capítulos. Deste modo, a través dunha serie de actividades baseadas na identificación das diferentes formas musicais, procuran fomentar unha aprendizaxe integrada e comparativa das diferentes estruturas musicais tratadas. Podemos identificar estes capítulos porque aparecen baixo a denominación de “Tarea Especial”.

En canto aos capítulos de carácter monográfico, presentan unha estrutura bastante homoxénea. En primeiro lugar, adoitan comezar cunha serie de explicacións teóricas apoiadas por exemplos musicais para, a continuación, propor unha serie de actividades que o lector debe realizar. Habitualmente, xusto despois da primeira sección aparece un “esquema de comprobación” que resume os puntos máis importantes da exposición teórica, especialmente aqueles que deben terse en conta para a correcta realización das actividades.

Ao falarmos tanto das formas musicais, como do repertorio elixido para tratalas, cabe destacar a súa pertenza íntegra á tradición culta occidental, centrado principalmente dentro do chamado *Período da Práctica Común*, que vai desde o Barroco até os primeiros decenios do século XX. Podemos caracterizar esta música como tonal e en cuxos desenvolvementos formais e estruturais máis comúns se centra este manual partindo dun canon de obras tacitamente asumido.

Como se explica na introducción do libro, a selección da música responde a unha serie de pezas orquestrais, instrumentais e para teclado. As obras aparecen baixo a forma de partituras, como tamén coas gravacións das mesmas recollidas en dous CD de audio (Bennett, 2011, p. 4). O recoñecemento da preferencia pola música instrumental, que supón unha das características definitorias do libro, está en sintonía coa propia importancia que acada este tipo de música dentro dos estilos musicais nos que se centra o manual. Polo tanto, outorgar á música instrumental unha importancia superior á vocal podemos consideralo como un elemento definitorio tamén da cultura da música culta occidental, especialmente desde a figura de Beethoven.

Este libro sitúase tamén dentro das coordenadas desta cultura musical no xeito en que se seleccionan os exemplos musicais, a maioría dos cales pertencen a compositores considerados como canónicos dentro da música clásica. Deste modo, entre o artista máis antigo dos que se extraen exemplos no libro, Couperin, que pertence ao período Barroco, e os máis modernos, Prokofiev e Kodaly, que desenvolven a súa labor nas primeiras décadas do século XX, os compositores seleccionados no libro constitúen por

si mesmos o paradigma da propia tradición da cultura da tradición occidental. De feito, todos os compositores que aparecen no libro son europeos:

A existencia dun canon de obras pertencentes a esta cultura musical ten importancia ao valorar as decisións tomadas neste libro en relación á selección de exemplos. Así, existe unha clara tendencia a utilizar obras canónicas da tradición culta aínda que deban ser adaptadas as partituras para os fins pedagóxicos do libro mediante reducións ou simplificacións das mesmas. Tómase esta decisión fronte a outras alternativas como a de adoptar outras músicas que, sendo orixinais, se adaptasen ao nivel musical dos lectores. En calquera caso, esta presentación simplificada de fragmentos musicais é xustificada no propio libro baixo o pretexto de mellorar a comprensión da forma musical, tal e como o propio autor explica na sección “notas para o profesor”:

“En este libro se usan dos tipos de partituras musicales. Las piezas orquestales e instrumentales se presentan en reducciones a simples melodías, pero todas las piezas para teclado están impresas completas, de manera que puedan tocarse “en directo” durante la clase si es necesario”. (Bennett, 2011, p. 4)

As adaptacións realizadas aos fragmentos musicais utilizados no libro tenden, como aclara o autor, a conservar intacta a súa melodía simplificando outros aspectos para facilitar unha mellor comprensión dos contidos. Aliás, resulta paradóxico reducir a complexidade que supón a comprensión de obras polifónicas e orquestrais a través de manter a melodía, xa que isto supón operar simplificacións sobre os aspectos máis característicos da música clásica como son a harmonía e a polifonía. Ademais, a propia necesidade desta redución mostra que a tipoloxía de exemplos que se consideran adecuados para os lectores enfatizan determinados parámetros musicais, como a melodía, de xeito moi similar a como adoita acontecer en moitos estilos da música popular urbana.

Entre os elementos culturais da música culta occidental que inflúen no texto está tamén a importancia que, con respecto á forma musical, se lle concede á comprensión de determinados elementos musicais como a harmonía (especialmente ás tonalidades e ás cadencias), ou o contraste entre diferentes seccións (Bennett, 2011, p. 5). Tamén se encontran outras convencións culturais, cando se declara no libro cales deben ser os coñecementos previos do lector para poder seguir as súas aprendizaxes. Así, sinalase como necesario saber ler a música escrita e tamén coñecer os símbolos e indicacións en italiano:

“Sólo se exigen al alumno dos tipos de conocimientos previos: la capacidad para seguir la música impresa mientras se escuchan las piezas y una familiaridad básica con los términos, signos y frases italianos más comunes” (Bennett, 2011, p. 4)

Por último, cabe sinalar tamén a existencia de certas convencións presentes neste material didáctico e características da cultura da que deriva, como é a asunción da supremacía masculina na creación musical, ao non incluírse ningún exemplo de músicas compostas por mulleres; e tamén ao trazar tacitamente unha división, dentro da música culta, entre aquela que respecta máis claramente os límites da tonalidade e a claridade na organización formal, daquela que utiliza outro tipo de recursos de organización como

poderían ser o serialismo, o contrapunto... que aínda pertencendo á música culta occidental, ao non axustarse ao canon establecido dentro da súa cultura, fican ausentes deste manual.

6.3.4.1.1 *Opinión do alumnado sobre “Forma y Diseño”*

Ao seren preguntados pola súa experiencia ao traballar co libro *Forma y Diseño* a maioría dos estudantes consideraron este material como un dos seus preferidos dentro da materia de *Análise I*. As razóns dadas polos estudantes baséanse en considerar que está moi ben estruturado, con explicacións concisas e exemplos que facilitan a comprensión. Así o expresan, por exemplo, Iris e Leire na entrevista *EGIII A*:

Inv: (...) Cales, de todos os materiais [didácticos] que usastes, vos resultaron máis fáciles para traballar vós?

Iris: A da forma en análise...

Leire: A de “forma y diseño”...

Inv: Por que?

Iris: Porque está moi ben estruturado. Primeiro explica, explica e argumenta as razóns de por que ten que ser esta peza binaria ou ternaria, e está moi ben explicado. Despois hai exercicios que nos explican, ou sexa, que nos dan respostas. E hai outros exercicios que temos que facer, pero que facémolos na clase, e Hilda tamén axuda cando os facemos na clase. E logo tamén hai outras tarefas especiais, que temos que facer nós na casa, pero que tamén nos axuda na clase... Está moi ben estruturado. A mín gustoume moito traballar.

Leire: Pon exemplos moi claros...

Inv: Entón ten exemplos moi ben estruturados, e é o que máis vos gusta. E serviuvos para aprender facilmente as formas. De feito, dixestes antes que vos parecera fácil, non?

Todas: Si. (EGIII A, 87-94)

Como explican estas alumnas, utilizan este material didáctico tanto na aula como na casa, polo que valoran a existencia de exemplos que clarifiquen adecuadamente os contidos. Tamén recoñecen a axuda da profesora na explicación e realización das actividades. Temos, de feito, a coincidencia entre xulgar como adecuado este material, e considerar os contidos relacionados con el como os máis doados da materia.

Iria e Magda teñen unha opinión similar, recoñecendo que prefiren este libro fronte a outros materiais utilizados. Entre as cousas que valoran destacan o seu estilo claro e conciso, e tamén a súa organización. Magda, ademáis, considera que lle axudou a prepararse, traballando autonomamente, de cara ao exame desa parte da materia:

Inv: Preferides o de “Forma y diseño”?

Magda e Iria: Si.

Iria: É moito máis ameno. Hilda [profesora] pon unha obra en cuestión, e nós temos que traballar a obra...

Magda: É como máis sistemático tamén, as preguntas son máis claras...

Iria: Sí. Vai moito máis “ao grano”, e moitas das obras que pon, pois nos gustan, o que o fai moito máis ameno.

Inv: Os exemplos son claros?

Magda e Iria: Si.

Magda: Eu véxoo ben.

Inv: Ou sexa, que está ben organizado. Para vós gústavos...

Magda: A mín gustoume. De feito, para o exame axudoume moito o libro. (EGIIIB; 103-114)

Dun xeito similar se expresan os estudantes que participan na entrevista EGIIC, donde hai acordo xeral ao sinalar este libro como o material didáctico co que lles resultou máis doado realizar as aprendizaxes:

Inv: (...) Cales [materiais] vos resultaron máis fáciles á hora de traballar?

Samara: Forma e deseño.

Todos: Forma e deseño.

Inv: Gustouvos o libro?

Todos: Si.

Inv: Por que? Decídeme cada un...

Samara: A mín gústame... Porque, o sea, lo de analizar, lo de buscar las formas de cada partitura y eso me gustó bastante, me parecía... no sé me gustó...

Iván: Si, era interesante, a ver interesantes... Penso que eran fáciles de facer e... sí.

Uxío: Eu prefiro ese (estírase amodorrado) por el hecho de que es como muy guiado. O sea, las preguntas... aparte está muy bien redactado...

Iván: Está muy bien redactado...

Uxío: Las lees y entiendes lo que quiere decir. Está muy estructurado. Para cada cosa hay unas obras y unas preguntas, y aprendes con eso, y luego aprendes una cosa diferente que está relacionado... No sé, me gustó mucho. Está muy estructurado, y muy guiado.

Inv: Ou sexa, é fácil de entender...

Uxío: Si, muy fácil

Todos: Si.

Omar: Si, yo lo mismo. Porque te explica... (EGIIIC; 134-148)

Como observamos neste fragmento, os estudantes valoran sistematicamente a claridade na súa exposición, e que as actividades e as explicacións estén íntimamente relacionadas, de xeito que favoreza unha aprendizaxe secuencial.

6.3.4.2 “Teoría musical en la práctica”

A outra referencia bibliográfica utilizada habitualmente nas aulas, neste caso na materia de LPM, é “Teoría musical en la práctica” de Eric Taylor. Trátase dunha serie de cinco cadernos nos que se ofrecen numerosas actividades pensadas para a aprendizaxe da linguaxe musical e que están estruturados segundo a dificultade ou complexidade dos seus contidos.

Cabe aclarar que estes cadernos, se ben na aula se utilizan de maneira separada, veñen ser, en realidade, un compendio de exercicios e actividades baseadas sobre un texto didáctico de teoría da música, a *Guía AB de la teoría de musical*, escrito polo mesmo autor. Por isto, encontramos nestes cadernos referencias a este manual como por exemplo no comezo da sección A do volumen 1 onde se cita textualmente “véxase a *Guía AB de la teoría musical, 1/1*” (Taylor, 2002, p. 4). Así, observamos que estes cadernos son parte dun método completo de aprendizaxe da teoría musical deseñado para os conservatorios de música británicos, nomeadamente as Royal School of Music and Drama. Ademais, existen unha serie de exames xestionados pola *Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)* que validan esta titulación de música por todo o mundo. Esta entidade examinadora é, ao mesmo tempo, a editora dos cadernos de teoría que se analizan aquí.

Por todo o anterior, debemos considerar estes cadernos como un libro de texto adaptado ao plan de estudos da institución Royal School of Music and Drama. Até tal punto é así que, na *Introducción* do primeiro volume da serie, faise referencia explícita ao xeito en que debe realizarse o exame teórico que preparan estes cadernos:

“No exame teórico poderanse escribir as respostas con lápiz ou con bolígrafo. A maioría utiliza lápiz, pero a elección é persoal. O importante é que as respostas estén claras”. (Taylor, 2002, p. 4)

Tamén se explicitan outros elementos que se consideran importantes para a preparación dos exames desta institución. Así, concédese unha grande importancia tanto á escritura musical e, á súa vez, á pulcritude e a claridade da mesma:

“[...] Desde o principio, é importante aprender a escribir a música con claridade. Unha obra mal escrita pode levar a malentendidos que nos faría perder puntos no exame. E, aparte dos exames, unha mala escritura fará que os músicos teñan que teñan que cantar ou tocar o manuscrito cometan erros e desperdicien o seu tempo. [...] Debe practicarse a copia de música con moito coidado”. (Taylor, 2002, p.

Ademáis, esta finalidade tan marcada é a causa de que o texto apareza dividido en cinco volumes. Desta maneira, cada un dos volumes viría representar un grao ou curso diferente a superar polos lectores/estudantes. De feito cada volumen inclúe o plan de estudos do que se deriva. Por exemplo, o plan de estudos do Grao 1 consta dos seguintes contidos:

Plan de estudos do Grao 1

1. *“Os valores rítmicos de redonda, blanca, negra, corchea e semicorchea, e os seus silencios equivalentes. Notas ligadas. Notas e silencios con puntillo simple.*
2. *Indicadores de compases simples de 2/4, 3/4 e 4/4, barras de compás e agrupamento de notas nunha lista de ditos compases. Composición dun ritmo de dous compases, en resposta a un ritmo inicial dado do primeiro tempo dun compás.*
3. *Pentagrama. Claves de sol (de soprano) e de fa (de baixo). Nomes das notas no pentagrama, incluíndo o do central en ambas claves. Signos de sostenido, bemol, becuadro e a súa cancelación.*
4. *Construcción da escala maior, incluíndo a a posición de tonos e semitonos. Escalas e armaduras de clave das tonalidades maiores de do, sol, re e fa, en ambas claves, cos seus respectivos acordes de tónica (en posición fundamental), graos (só a súa numeración) e intervalos por cima da tónica (só a súa numeración).*
5. *Algúns termos e signos de uso frecuente referidos ao tempo, a dinámica, as indicacións de interpretación e os sinais de articulación. Formularanse preguntas sinxelas sobre unha melodía escrita ben en clave de sol, ben en clave de fa.”*
(Taylor, 2002, p. 4)

Unha vez mostrado o carácter académico destes volumes a través do seu deseño e os seus usos dentro da ensinanza británica das Royal Schools, cabe mostrar o xeito en que estes materiais bibliográficos encaixan na materia de LPM dentro do Bach AEMD. Trataremos, pois, de observar a contextualización e utilidade destes materiais dentro da etapa educativa de Bacharelato.

Os cadernos son eminentemente prácticos, e están formados unicamente por actividades. Neste sentido, carecen de explicacións teóricas sobre os contidos tratados. Outra característica importante é a de presentar unha gradación significativa dos contidos dentro de cada volume e tamén entre eles.

En relación ao Bach AEMD, estes materiais contan coa vantaxe de permitir abarcar a heteroxeneidade no nivel de coñecementos iniciais de linguaxe musical que presentan os estudantes, derivados das súas diferentes bagaxes no estudo da música. A existencia dunha gradación na dificultade dos contidos entre os diferentes volumes da colección, permite á profesora asignar as actividades dun determinado caderno a cada estudante, de maneira que poida comezar as aprendizaxes desde o seu propio nivel inicial. Deste xeito, estes materiais bibliográficos permiten acadar as aprendizaxes necesarias na materia tanto a aqueles estudantes cunha boa base en linguaxe musical, como aqueles

con coñecementos básicos ou mesmo nulos na materia. Esta importante característica é recoñecida polos estudantes á hora de valorar os cadernos de “*La teoría musical en la práctica*” durante as conversas. Por exemplo, temos un comentario de Iria e Magda durante a EGIIB, na que as alumnas trátanse de pór no lugar da profesora ante a heteroxeneidade do alumnado e a necesidade de seguir distintos ritmos de aprendizaxe, o que as leva a entender a utilización destes cadernos na aula:

Iria: Ademáis Hilda co ritmo pois... A ver, Hilda, bueno o ritmo trata de distribuílo, porque ten xente coma mín, negada, e xente do Conservatorio. Con algúns ten que ir bastante lento, e con outros xa ten que ir rápido, porque senón non fan nada.

Inv: Claro, pero para os que empezastes así, sen moita base.

Magda: A mín, bueno, axudoume o cuadernillo... (EGIIB, 128-130)

En relación ao uso dos cadernos na materia de LPM temos que, se ben o punto de partida dependía dos coñecementos iniciais de cada estudante, o obxectivo final era o mesmo para todos: adquirir os coñecementos presentes nos cinco volumes dos cadernos. Durante as entrevistas EGIIB e EGIIC observamos como os estudantes comezaron en volumes diferentes, dependendo dos seus coñecementos iniciais, mais chegando ao final ao mesmo punto:

Inv: Son amplos [os cadernos]... Pero empezastes todos no mesmo libro?

Iria e Magda: Non, non.

Iria: Hai algúns que xa son do Conservatorio e controlan moito máis. Nós empezamos desde o principio...

Inv: Desde o principio... E chegastes até que libro?

Magda: Ata o quinto. Pero o quinto xa che digo, non foi ben...

Iria: Non o controlamos... (EGIIB; 121-126)

Inv: Vale. Pero os cadernos de Taylor non fixestes todos os mesmos, verdade ou si? Fixestes todos os mesmos?

Samara: Llegamos todos al mismo, lo que pasa es que algunos empezaron desde el grado 3 o así ya... y otros...

Inv: Chegastes ao 5?

Todos: Si.

Inv: E desde cal empezaches, por exemplo ti (Uxío), que estudaches no Conservatorio?

Uxío: Desde el 3. Dijo que podíamos empezar en el 1, 2 o 3. Y a mí me dijo que empezara en el 3.

Inv: E vos desde cal empezastes?

Iván: Yo desde el primero.

Samara: Eu empecei desde o segundo, e logo mirei algo do primeiro, así que como se fose do primeiro.

Omar: Primero... (EGIIIC, 154-163)

Polo tanto, os materiais móstranse moi útiles ao permitir unha grande flexibilidade na adaptación ao nivel de linguaxe musical que presenta cada estudante. Deste xeito, permíteselles levar un traballo sistemático e estruturado a través dos cadernos de “*Teoría Musical en la Práctica*” que se presentan como un “todo” sistematizado ao que poder recurrir independentemente do nivel de formación anterior de linguaxe musical.

6.3.4.2.1 Opinión do alumnado sobre “*Teoría Musical en la Práctica*”

En canto á valoración deste material didáctico, e fronte ao que acontecía co libro “*Forma y Diseño*”, os estudantes non teñen unha opinión demasiado favorábel. Isto débese, en primeiro lugar, a que consideran as actividades como pouco motivantes ou aburridas, ademáis de excesivamente extensas. Este sentir móstrase moi acentuadamente dentro das entrevistas *EGIIIA* e *EGIIIB*:

Leire: Bufff.... Acabamos un pouco cansados...(risas)

Iris: A ver... aprender aprendes... o que pasa é que son moi monótonos... porque son exercicios moi “coñazo”.

Leire e Anahí: Si.

Iris: Son moi longos e... que sí... que son cousas que hai que facer para poder aprendelas, pero eu penso que deberían facerse exercicios máis curtos e ir como de máis sinxelo a máis complicado...a ver... pero non “tan coñazo”. Pode aprenderse dunha forma máis divertida penso eu...

Leire: A mí me parecieron un coñazo la verdad...

Inv: Tamén?

Anahí: Si... (EGIIIA, 96-102)

Iria: Logo están os caderniños (de Taylor) que non hai quen os aguante (risas)

Inv: Por que non vos gustan os cadernos?

Iria: Son aburridísimos e... podes botar unha tarde só cun exercicio...

Magda: Si... son algo longos ás veces...

Iria: Demasiado... (EGIIIB, 115-119)

Algúns participantes suman a esta queixa a observación de que os contidos non estean máis xerarquizados, dándoselle grande importancia nas actividades a contidos que non son esenciais. Así o afirma Omar na EGIIC, ou Magda na EGIIIA:

Inv: Primeiro? E que tal vos encontrastes con esos cadernos? Ben?

Omar: Es que meten muchísima “metralla” en esos libros (risas). Yo creo que al final, te aprendes la mitad o menos de lo que viene en el libro. No te das aprendido todo, es imposible. (EGIIIC, 165)

Magda: Son moitas cousas tamén... (EGIIIB, 120)

Ademais, alén da abundancia de contidos sen suficiente xerarquización, existe un sentimento de que a materia tratada polos cadernos de Taylor é moi ampla e que lles custa asimilala só durante un curso académico. Un dos estudantes que máis argumenta este punto é Uxío, quen compara os contidos desta materia cos da materia *Linguaxe Musical* que cursou no Conservatorio:

Uxío: [...] Y, por ejemplo, el último cuadernillo que hicimos, yo acabé dando cosas que vi el año pasado (en el Conservatorio) habiendo dado cinco años antes de Lenguaje [Musical]. O sea, a mí me parece que en un año aquí, se avanza muchísimo, porque yo en el Conservatorio no acabé... O sea imagínate, en tercero de Elemental, que son tres años, no di ni la mitad de esto. Se aprende bastante. Aunque no lo parezca, avanzas muy rápido con esto... (EGIIIC; 148-166)

Tamén Magda e Iria botan en falta máis tempo para assimilar e traballar un número tan amplo de contidos:

Magda: Necesitaba máis tempo quizáis... Non digo que sexa botar aquí sete anos e nada, pero... (EGIIIB, 127)

Inv: Pensades que é moita materia... a de facer os cadernos para un ano só?

Iria: Si, é amplo, é amplo.

Magda: Si. Igual é algo amplo. (EGIIIB, 131-133)

Na entrevista EGIIIA as alumnas explican que deben levar moi ao día os contidos, porque senón tenden a perderse. Porén, con humor, recoñecen que moitas veces non o fan así:

Inv: Bueno, e como é a progresión, moita materia, como considerades?

Anahí: Se o levas día a día...ben... se o fas o día anterior ou na clase pois un pouco xusto... que é o que facíamos todos (risas).

Iris: Pero bueno, o sea, aprendemos igual, está claro, porque aínda que se faga na clase con pouco tempo, tes que aprendelo, porque senón o entendes, non o vas poder facer... Entón, sempre progresas... (EGIIIA, 114-116)

O grande número de contidos e a súa complexidade, que o alumnado debe asimilar completamente no caso de non ter unha bagaxe anterior na aprendizaxe da linguaxe musical, recoñécese tacitamente nas dificultades que expresan os estudantes en relación á comprensión dos contidos presentados nos dous últimos volumes. En relación a estes cadernos, algúns estudantes, con menor bagaxe na linguaxe musical, din sentirse algo perdidos. Así o explican, por exemplo, Magda e Iria:

Magda: Si. Igual é algo amplo.

Inv: E... dos caderniños, que é o que máis vos gustou traballar e que menos? Que non vos gustou case nada?

Magda: A ver o que máis... non sei... a mín gustoume desde o 1 até o 3 máis ou menos... despois... e que o contido era máis amplo e xa descoñecía certas cousas... e bueno funme perdendo aí...

Inv: Máis denso...

Iria: Si...

Magda: Si, máis longo... xa as dificultades... sobre todo no da división dos compases irregulares... que ao principio íaos levando... e despois van cambiando, e ponos aí... ui...

Iria: Eu a partir de certo momento no 3 comecei a ter problemas... e o 4 e o 5 cústanme bastante... (EGIIIB, 133-139)

Un último apuntamento dos estudantes respecto ao traballo con este recurso bibliográfico sería botar en falta un manual que lles permita ter, alén das explicacións da profesora, un material de consulta á hora de traballar nos cadernos de maneira autónoma. Esta queixa, aparece tamén en conversas como a da EGIIC en boca de Uxío:

Uxío: [...] Pero a mí no me gusta nada este libro, porque es todo ficha, ficha... todo el rato. Que te lo expliquen y tú hazlo. Es como para practicar tú. Es más un cuadernillo personal que un cuadernillo de clase. No te ayuda a explicarte nada. (EGIIIC, 158-161)

Tamén Omar e Samara na mesma conversa sinalan unha sensación similar, na que tenden a botar en falta un maior apoio de explicacións teóricas nos cadernos á hora de comprender como realizar as actividades:

Omar: [...] Por ejemplo, los libros de lenguaje (Taylor) no explican nada... Te dicen que lo hagas y ya...

Samara: Ya... os caderniños...

Inv: Claro, non explican, non?

Samara: Una parte teórica así... que te explique... en los cuadernillos.

Inv: Que paso a paso che explique o que tes que facer, non?

Samara: Si. (EGIIIC, 148-153)

En síntese, temos un material que ten como virtudes principais permitir aos alumnos seguir un ritmo de aprendizaxe marcado polo seu nivel de coñecementos inicial, e tamén por ser un método onde aparece unha gradación dos coñecementos a través dos seus diferentes volumes. Porén, os estudantes consideran estes materiais tediosos, debido á grande cantidade de contidos e á falta dunha adecuada xerarquización dos mesmos respecto ás actividades asignadas. Tamén ocorre isto co formato dos exercicios, que consideran moi longos. Tamén existe unha percepción de teren realizado un esforzo importante para completar as actividades de toda a serie, xa que consideran de grande dificultade os contidos para seren tratados nun tempo tan limitado. Outro aspecto destacado polos estudantes sería a necesidade de ter unha guía de consulta relacionada coas actividades, que lles permita acceder a explicacións no seu traballo autónomo fóra das aulas.

Analizando estes libros desde unha perspectiva curricular é evidente que, en contraposición coa redacción do currículo da materia de *LPM*, tanto en obxectivos, contidos e criterios de avaliación, este material presenta como vantaxe a presentación da maioría dos contidos relacionados coa linguaxe musical dun xeito moi detallado e ordenado, establecendo unha adecuada secuenciación dos mesmos con respecto tanto á súa dificultade como á súa importancia. Isto, porén, é un dos puntos fracos do currículo, que non especifica adecuadamente os contidos nin tampouco a gradación da súa dificultade coa que se deben presentar ao alumnado neste nivel educativo.

6.3.4.3 *Materiais deseñados pola profesora*

Ademais das anteriores referencias bibliográficas, que eran as principais utilizadas en ambas materias de modalidade, e ante a falta dun libro de texto que abarcase globalmente todos os aspectos de cada unha das materias, existían outro tipo de recursos puntuais, sobre todo de elaboración propia da profesora.

Entre estes materiais elaborados pola docente, destacamos a existencia de certos esquemas para guiar a análise dos estudantes, así como algúns documentos ou fichas de actividades. Estes materiais estaban, en xeral, elaborados dun xeito moi estruturado e detallado, facilitando a comprensión dos contidos aos que se referían. En canto ás partes da materia que estaba maioritariamente estruturada en base aos materiais creados pola profesora, temos especialmente a parte adicada á análise harmónica. Neste sentido se manifestan moitos estudantes, referíndose sobre todo aos materiais que, en *Análise I*, facían referencia á harmonía.

En xeral, temos que os estudantes valoraron positivamente este tipo de materiais. Así, na EGIIIA temos o seguinte fragmento da conversa onde as alumnas consideran de axuda os materiais propios entregados pola profesora:

Inv: Vale... E das fichas e das plantillas... acórdome da que vos dou para analizar as escenas... Como valorades, que opinión vos merece?

Anahí: As escenas... home, xa tiñamos un pouco de Cultura Audiovisual... pero esto era máis sobre a música pero...

Leire: A mín pareceume que estaban moi ben explicadas. Eu entendín ben así polas fichas...

Inv: Si?

Iris: Eu, e que non tiña ficha... así que o saquei da miña cabeza, e non podo opinar...

Inv: Pero houbo máis veces que deu fichas: para facer acordes...non?

Leire: Ah,si... a mín paréceme que as fichas estaban moi ben explicadas e moi fácil... ou sexa, fácil dentro do que cabe...

Iris: Si...

Anahí: Lo de los acordes que hacía ella... [afirmando a súa utilidade á vez que confirma que se refiren a este tipo de materiais]

Leire: Claro... (EGIIIA; 128-137)

Na entrevista EGIIB, tamén recoñecen que lles foi de axuda sobre todo á hora de asentarse e acabar de comprender certos contidos, especialmente na harmonía:

Inv: E que tal as fichas e plantillas que vos deu Hilda? Tanto... eu acórdome de acordes, harmonía, ou déravos unha plantilla como para analizar escenas de cine...

Iria e Magda: Si.

Iria: Trataba de facelo máis ameno...

Inv: Que tal? Eran útiles as fichas?

Iria e Magda: Si

Magda: Si, foron útiles... e cos acordes tamén o das inversións. A mín axudoume moito para o exame, practicar iso, o da ficha de Hilda.

Iria: Si, o dos acordes eu non é que os acabe de controlar, pero, coas fichas de Hilda, moito mellor. (EGIIB; 140-146)

Na EGIIC, quizáis é a entrevista onde lle dan unha menor importancia a estes materiais, tendendo a integralos dentro do plano xeral do transcurso das sesións. Así, consideran que as fichas elaboradas pola profesora serven para asentarse as explicacións, mais que non supoñen unha gran novidade con respecto aos outros materiais.

Inv: E... as fichas de Hilda que tal?

Todos: Bien...

Inv: Que vos entregou...

Uxío: Es más de lo mismo. Para practicar, practicar... (EGIIC; 167-172)

Por tanto, de entre os materiais da materia de *Análise I*, podemos destacar uns esquemas guías en forma de esquema para aprender a analizar a música incidental en diferentes escenas dunha película, e tamén unha serie de materiais entregados aos estudantes en relación á harmonía.

Podemos concluír que estes materiais de elaboración propia mostran a súa utilidade, tal e como confirman os estudantes, converténdose moitas veces no único recurso que ten a docente para facer chegar os contidos do currículo aos estudantes, o que mostra a falta de recursos pensados especificamente para as materias de modalidade desta vía do Bach AEMD. Por tanto, temos na propia existencia destes materiais non unha elección ou alternativa, senón o único xeito co que a docente pode realizar a súa labor na aula. Ten a dificultade engadida de estar dirixido a un alumnado dunha idade xa case adulta, que demanda unhas aprendizaxes cun alto nivel de sofisticación e calidade, como podemos deducir das conversas, mais cun nivel de coñecementos moi heteroxéneo.

6.3.5 Os podcasts

Durante o transcurso do curso académico a profesora programou a realización de certas actividades complementarias. Entre elas, existiu unha orixinal tipoloxía na que os estudantes debían escoitar un podcast que trataba temas relacionados coa música e posteriormente contestar e entregar unha serie de preguntas elaboradas pola propia profesora, que podían encontrar no blog da materia. O formato habitual desta tipoloxía de actividade consistía nunha entrada do blog da materia na que aparece unha ligazón ao podcast, xunto a outra ligazón a un documento de preguntas sobre o mesmo aloxada en *Google Docs*. Desta maneira, os estudantes debían contestar as actividades mentras escoitaban o podcast, como tarefa para realizar fora do horario escolar. Ademais, estas actividades debían ser entregadas á profesora para seren corrixidas dentro dun prazo establecido.

Este tipo de materiais, en xeral, espertaron certas críticas dos estudantes, sobre todo no referido ao formato dos propios podcast, referentes á voz do locutor e ao xeito en que se estrutura. Nesta liña, temos a queixa espontánea e humorística de Anahí, dentro da entrevista *EGIIIA*, onde expresa o pouco que lle gusta o locutor de boa parte dos podcasts:

Inv: Vale... Por outro lado tamén traballastes con podcast... (risas)
A ver... valorádeme os podcast. Valeron para aprender, ou non valeron?

Anahí: Odio a Fernando Palacios...

Iris: Si...

Inv: Odias a Fernando Palacios?

Anahí: A ver non o odio, pero.... (risas) (EGIIIA, 138-144)

A principal queixa dos estudantes a respecto desta tipoloxía de actividades é que os consideran moi longos e aburridos, tanto pola voz do locutor, como pola duración que acadan os fragmentos musicais que aparecen neles. Estas críticas refléxanse claramente nunha das conversas durante a entrevista *EGIIIC*:

Inv: E que tal cos podcast? Que opinión tedes?

Samara: Entretenidos, pero cánsanche un pouco...

Ivan: Si, son muy largos pero...

*Uxío: Entretenidos pero... la voz del “tipo” me duerme (risas)...
muchísimo...*

Samara: Son cansinos...

Uxío: Muchísimo... (EGIIIC, 173-178)

Tamén Iris e Leire, na EGIIIA, explican unha sensación similar:

*Leire: Se aprenden cousas bastante interesantes eu creo... pero
acaban... o sea, un podcast, estar unha hora escoitando e parando
para poñer a pregunta e volver a parar...ao final acabas aí tres horas
que...*

*Iris: Si... o feito de facer iso e ter que parar para respostar e todo iso,
fai que aprendas. Inconscientemente, xa sabes cousas. Se tiveras que
estudalo ou algo, non sería o mesmo, non o saberías igual, penso.*

Leire: Si. (EGIIIA, 145-147)

Como observamos, non se trata de que moitos dos estudantes non consideren útiles as aprendizaxes, senón máis ben critican o xeito en que os podcast se desenvolven cunha estrutura que lles resulta demasiado aburrida. As súas críticas non aluden tanto aos contidos dos mesmos, senón ao seu formato, incluíndo o ritmo narrativo, a duración dos exemplos musicais... Unhas opinión similares se extraen da conversa EGIIIB:

*Inv: E por outro lado, había tamén outro tipo de traballo que non se
facía tanto na aula que eran os podcasts...*

Magda: Sí, a mín gustáronme moito...(risas)

Iria: A mín dependendo de cal...

Inv: Si, gustáronche?

Magda: A ver había algúns que eran máis...

*Iria: Máis aburridos dependendo da temática. Logo estaba o que fala
nos podcast, agás no último, Fernando Palacios, que ten unha voz
moi bonita. Fai que algo que non che interesa che poida chegar a
importar...*

Magda: Si...

*Iria: Logo o último, o tema era o máis bonito de todos, pero o que
falaba...*

*Magda: Si... igual foi o peor de todos... pero a mín gustoume un de
cando contaba a historia do bolero, bueno, unha historia que ía
incorporando instrumentos. Era como unha célula á que se ían*

*incorporando os instrumentos e iso formaba o corpo humano, sabes?
En plan, unha célula e íase formando o corpo humano... (EGHIB,
147-155)*

Porén, as opinións non son concluíntes, cunha tendencia a considerar o formato como mellorábel no seu dinamismo, mais con certas persoas que valoran positivamente tanto ao locutor como tamén os propios podcast, tal e como ocorre no último fragmento citado.

Semella interesante sinalar do formato podcast a súa capacidade para permitir aos estudantes achegarse a outras perspectivas de analizar e comprender a música, desde un medio como o radiofónico. Este soporte conta coa vantaxe da inmediatez da voz falada alternada con exemplos musicais. Por outra banda, tamén se trata dun recurso dispoñíbel sen conexión a internet, debido á posibilidade da súa descarga, o que fai que o alumnado o poida escoitar en diversos dispositivos e momentos. Por último, serve para introducir a relación transversal que existe entre os medios de comunicación e a música sobre todo desde os anos vinte do século XX.

Entre as entradas de blog que recollen traballos con podcast temos a número 8 e a 31, que fan referencia a dous podcast titulados “Sonido y oído. Pulso y ritmo” e “Melodías ocultas” respectivamente.

7 Análise interpretativa

A continuación realizaremos unha análise dos datos e as descrições aportadas tratando de realizar unha interpretación que relacione os achádegos deste estudo coa teoría, para tratar de encontrar explicacións holísticas das realidades estudadas.

7.1 O currículo das materias de música do Bach AEMD como mensaxe cultural

Unha vez realizada unha análise descritiva dos estudantes, do currículo, da labor da profesora e as prácticas de aula, abordarémolas agora dun xeito conxunto, procurando unha interpretación ampla e comprensiva da realidade estudada.

Ao achegármonos á confluencia que se da nas aulas entre o currículo, os estudantes e a labor da docente dentro das materias de modalidade de música, obsérvanse unha serie de relacións dinámicas susceptibles de seren interpretadas a través do coñecemento teórico, co fin de obter unha visión significativa do alcance e as implicacións do proceso educativo estudado.

Nesta análise interpretativa informada teóricamente valerémonos, en primeiro lugar, dos conceptos de cultura e comunicación presentados por Stuart Hall. Con eles buscaremos mostrar como o currículo se produce baixo a forma dunha mensaxe discursiva. Tamén observar como este é recibido, decodificado e interpretado a nivel de aula, estruturando os procesos de ensinanza que teñen lugar nas materias de música.

Como se observou a través da análise descritiva, as disposicións curriculares establecen *a priori* uns principios para as materias de modalidade de *Análise I e LPM* que esbozan unha educación musical baseada na asunción tácita dun conxunto de significados, crenzas e convencións culturalmente situadas dentro da música culta occidental.

Seguiremos para esta análise a visión da comunicación de Hall (2006), considerando o propio currículo como unha mensaxe na que podemos distinguir os momentos de produción, de circulación e recepción. Cada un dos momentos da comunicación ten unha certa autonomía, mais esta só constitúe de modo completo cando se da unha articulación entre eles. Segundo Hall, para realizar unha comunicación completa é preciso que a mensaxe teña algún “efecto” no receptor, é dicir, precísase da súa recepción e decodificación.

Ao entender o currículo como unha mensaxe discursiva, debemos fixarnos en primeiro lugar na codificación lingüística que se da no momento da súa produción. Desta maneira, utilízase a linguaxe como un sistema de representación para permitir comunicar unha determinada selección de significados, prácticas e convencións culturais.

A necesidade da linguaxe como sistema de representación deriva da natureza non referencial da propia música. Por isto, para comunicar significados relacionados con ela debemos utilizar sistemas de representación que nos permitan a creación de sentido sobre a mesma. Porén, ao utilizar a linguaxe para comunicar unha mensaxe débese ter

en conta o seu carácter polisémico. Por isto, e aplicando os argumentos de Hall, a elección do código no momento de codificación (producción) ou no de decodificación (recepción) implica un proceso de limitación da gama de significados posibles que cada signo lingüístico pode representar. Sumado a isto, a relación entre os signos e os significados, así como os propios códigos en sí mesmos, dependen dun acordo ou convención social e, polo tanto, teñen unha natureza arbitraria. É a partir da necesidade de acordo social, que as culturas funcionan como sistemas de significados e prácticas que permiten interpretar a realidade de formas máis ou menos similares.

O anterior lévanos a sinalar que a produción do currículo, coa mediación da linguaxe, parte dunha determinada convención social que establece a preferencia dun conxunto de significados concretos sobre o total de significados posibles e, polo tanto, constitúese nun sistema de significados articulados de carácter cultural. Por isto, podemos considerar que o currículo destas materias implica un proceso de codificación que sintetiza, dalgún xeito, o que a música significa dentro da cultura musical á que pertence o código utilizado. Desta maneira, baixo a forma de norma educativa, e estruturada en base a unha serie de aprendizaxes a realizar na aula, encontrámonos cunha mensaxe que baixo forma discursiva, está constituída sobre a base de relacións e mediacións arbitrarias.

Hall, ao diferenciar os distintos momentos da comunicación, incide na importancia de considerar que a produción e a recepción das mensaxes non teñen por que realizarse no mesmo momento nin tampouco polos mesmos actores. Con isto, ademáis, pon atención sobre o feito de que os códigos necesarios para a codificación e decodificación dificilmente poden ser idénticos. Por todo isto, a comunicación non pode considerarse como un proceso unívoco debido á natureza polisémica das mensaxes, sendo necesario que as interpretacións nos momentos de produción e de recepción sexan similares para que a transmisión efectiva da mensaxe se produza. Polo tanto, a comunicación dependerá, en último termo, do nivel de simetría entre os códigos utilizados na codificación e na decodificación; e determinará o grao de entendemento da mensaxe. Canto máis próximos sexan os códigos do produtor e do receptor, maior será a analogía entre as interpretacións de ambas partes. O caso contrario, con diferenzas importantes entre os códigos, dará lugar a distorsións e malentendidos na comunicación.

Interpretaremos analíticamente o contexto da produción e recepción do currículo aplicando estas ideas de Stuart Hall, observando a diferenza temporal, de posición e de código utilizado entre a produción e a recepción a nivel de aula. Ademáis, incorporaremos tamén a idea de cultura, considerando que os significados se integran en sistemas interpretativos estruturados a través das convencións establecidas por un grupo social concreto. Con isto, procuraremos determinar en que medida está condicionada a ensinanza das materias estudadas por estas relacións arbitrarias de carácter comunicativo e cultural.

7.1.1 A naturalización do código da música culta da tradición occidental

Segundo Hall, todo grupo social ou cultura, tende a impoñer as súas clasificacións do social, cultural e político, se ben esta tendencia non é unívoca e non permanece sen contestación. Como resultado, acaba por establecer unha orde cultural dominante que tende a organizar xerárquicamente os significados e prácticas, concedendo maior importancia a unha serie de *significados dominantes* ou *preferidos* (Hall, 2006, p. 123)

Esta xerarquización implica, á súa vez, o establecemento dunha “estructura de discursos dominadores” que, a través da súa extensión e uso habitual dentro dunha cultura, consegue a progresiva naturalización do código utilizado polos mesmos. Para Stuart Hall a naturalización lévase a cabo mediante a ocultación das convencións arbitrarias sobre as que o código se constitúe, e remata por presentar as prácticas e significados da orde cultural dominante como universais.

Aplicando o anterior á produción do currículo das materias de *Análise I e LPM*, observamos unha tendencia sistemática a presentar o código utilizado de xeito naturalizado. Este salto argumentativo do currículo ten claras implicacións etnocéntricas a nivel educativo. A principal é a de establecer unha organización xerárquica entre as culturas musicais, situando a da tradición culta occidental nun lugar preponderante. A segunda consistiría en presentar un modelo de educación musical baseada no coñecemento desta cultura, en lugar de seleccionar, partindo das aprendizaxes a realizar, aspectos pertencentes a culturas musicais diferentes ofrecendo unha visión máis aberta e multicultural do que a música significa.

Debido ao carácter dinámico da comunicación e da cultura, procesos abertos e en continuo cambio, a universalización de convencións arbitrarias operada no currículo pode considerarse como parte do “traballo” necesario para que os discursos dominantes manteñan a súa lexitimidade ao longo do tempo. Neste caso, coa institucionalización dos significados e clasificacións da música culta nas materias de Bacharelato, lógrase reforzar unha visión universalizada das prácticas e dos significados dominantes desta cultura musical. Polo tanto, a conservación e prevalencia dentro da sociedade da visión particular que esta propugna sobre a música, particularmente no sistema educativo, realízase a través do uso e reforzamento dos *significados dominantes* ou *preferidos*.

No caso estudado aquí, o alcance desta institucionalización dentro da vía do Bach AEMD ten especial importancia xa que as materias de modalidade deberían responder a unha vocación profesionalizadora. Engadido a isto, este Bacharelato non inclúe só a estudantes cuxos intereses se dirixen á música, senón tamén a aqueles interesados noutros ámbitos artísticos como a arte dramática ou a danza. Isto fai que o reforzamento acadado coa institucionalización do código da música culta occidental, baixo unha forma universalizada, extenda alén do seu ámbito a concepción de música que traslada e, por extensión, unha visión concreta da arte que inflúe aos estudantes interesados noutros ámbitos artísticos. Así, trasládase o *dominio* de certos significados alén do propio campo musical a un ámbito educativo e social máis amplo, o que resulta no reforzo da súa posición de dominancia.

Para examinar os diferentes tipos de significados naturalizados a través do currículo, faremos unha distinción meramente analítica entre aqueles que teñen un carácter máis denotativo, referidos á propia música, e aqueles cun carácter connotativo, que son resultado dunha interpretación de segundo orde e que se mostran dun xeito máis difuso. A seguir, e mantendo esta distinción, deterémonos naqueles significados que conseguen determinar substancialmente a propia natureza das ensinanzas musicais neste nivel educativo.

Entre aqueles significados e prácticas con carácter denotativo, destaca a tendencia a situar a partitura como o medio privilexiado para a aprendizaxe e transmisión da música, por enriba incluso da audición. Este rol central supón o establecemento tácito

deste código escrito particular como un requisito necesario para a aprendizaxe musical. Aínda máis, ao presentarse dentro da universalización da orde cultural dominante da música culta, a lecto-escritura de partituras constitúese, en realidade, como unha parte importante do que se entende por “aprender música”. Isto ten como consecuencia que ocupe unha posición central dentro das materias de música no Bach AEMD, establecendo a súa mediación como consustancial ás aprendizaxes.

Outra naturalización do mesmo tipo, sería a tendencia a presentar a música como un arte autónomo. Esta idea ten importancia pois, unha vez asumida, serve de fundamentación para a inclusión curricular doutras asuncións ligadas a ela. Por exemplo, ao establecer un privilexio tácito cara a música non funcional, presentada como aquela desde a que se extraen as categorías e procedementos que forman as aprendizaxes dos estudantes e, incluso, constituíndose nun paradigma estético. É a través desta articulación de *significados dominantes* que se xustifica que os contidos da ensinanza musical estén baseados nun tipo de música moi concreta, mais presentándoos como universais. Unha consecuencia fundamental que isto ten respecto á configuración das ensinanzas musicais no Bach AEMD reside na propia xénese da materia de *Análise I*. Así, tal e como se observou ao falarmos do seu currículo, esta materia establece, baixo a aparencia de obxectividade, un método de análise creado e validado con respecto á música instrumental da tradición culta. Neste sentido, a naturalización operada a través do currículo oculta que o método fai coincidir o obxecto da análise co paradigma analítico, o que introduce un sesgo neste modelo que, porén, preséntase como universal e aplicábel a calquera música. A especial atención que o método de análise presta á construción estrutural da obra musical, especialmente ás formas e á harmonía, pode ser analizado tamén como outro significado articulado cos anteriores.

O desenvolvemento curricular destas naturalizacións descritas culmina determinando como deben ser o tipo de aprendizaxes considerados *necesarios* nesta etapa educativa e, polo tanto, que sexan *Análise I* ou *Linguaxe e Práctica Musical* as materias de modalidade referidas á música máis adecuadas para o primeiro curso de Bacharelato. Este proceso ten como cénit o reforzamento dunha concepción concreta da música e da súa aprendizaxe nesta etapa, derivada da tradición da música culta occidental, á que se chega a través do proceso de naturalización e universalización das convencións características desta cultura específica, constituíndose como *aprendizaxes necesarias* durante o seu proceso de institucionalización.

O establecemento desta cultura como *discurso dominante* dentro do sistema educativo, aliás, non limita os seus efectos ao deseño do currículo de educación musical. Así, obsérvase como unha tendencia máis ampla que abrangue outros eidos da educación musical, o que pode ilustrarse na dificultade para encontrar materiais didácticos sobre outros estilos musicais adaptados a este nivel educativo, tal e como expresa a profesora. Neste sentido, ao analizar as referencias bibliográficas utilizadas na aula, vemos como acaban por reforzar aínda máis a propia orientación do currículo. Así, por exemplo, ocorre coa preponderancia da música instrumental e a aprendizaxe dos elementos estruturais da música, resultado da consideración da música como arte autónomo, que ten unha importancia fundamental dentro dos libros *Forma y Diseño* ou *La Teoría Musical en la Práctica*, utilizados en *Análise I* e *LPM* respectivamente.

Ademais das convencións anteriores referidas estritamente á música, existen no currículo outra serie de naturalizacións que inclúen prácticas, significados e

convencións culturais que, ao estar dotadas dun carácter connotativo ou simbólico, móstranse dun xeito moito menos explícito que as de tipo denotativo. Un dos exemplos máis importantes no caso que nos ocupa, derivado da preferencia pola música non funcional, reside no establecemento dunha preferencia tácita por certas prácticas ligadas a ela. Así ocorre coa audición fisicamente pasiva, naturalizada no currículo e vinculada á consecución dun certo grao de intelectualización ou comprensión analítica da música. Esta preferencia implica desprazar a unha posición secundaria outros tipos de audición como a corpórea ou as que derivan de considerar a música como un mero pracer sensual. O propio currículo sitúa este tipo de audicións (a fisicamente activa, a sensitiva ou emocional) nunha posición secundaria respecto á xerarquía dos *significados e prácticas preferidas* establecidos polo código da cultura da música culta occidental.

Relacionado co anterior tamén opera, dentro das materias estudadas aquí, a ocultación da relación arbitraria entre a prevalencia da audición fisicamente pasiva coa “natural” separación entre o rol do músico e o do público, instituindo unha clara división de roles a nivel musical e profesional. Esta convención de tipo social presente no ámbito da música culta occidental, é resultado dunhas condicións económicas e sociais específicas, aliás, volve presentarse universalizada dentro do currículo, asumindo que esta situación sexa común á maioría das músicas. Os significados que actúan connotativamente alén do dominio propiamente musical, ao estaren presentes no currículo das materias, acaban por reforzar a *disciplina* dos estudantes no acatamento e respecto dos roles que ás persoas lles é dado desenvolver respecto ao obxecto artístico. Desta maneira, o inculcar aos estudantes as convencións naturalizadas que determinan o *sistema de posicións posíbeis* que a cultura da música culta occidental permite no ámbito social e profesional, constitúese tamén nun resultado da educación musical.

Existe, ademais dos anteriores, un significado connotativo fundamental á hora de determinar a natureza da música culta occidental. Este deriva de que, con frecuencia, a música culta occidental revestida dun carácter autónomo destile, nunha segunda orde de significación, a importancia do seu carácter *orixinal*. Neste sentido, a creación desta música adoita atribuírse á labor dun *xenio creador* derivada da asunción dunha concepción beethoveniana do artista. Porén, isto tende a ocultar a especificidade histórica deste tipo de pensamento cara o obxecto artístico, así como os constantes “*préstamos*” que estas músicas toman doutras culturas musicais, europeas ou non, e que desaparecen baixo a asunción de que a creación é un proceso puro, orixinal e individual. Fronte a isto cabe sinalar a existencia destes préstamos, moitas veces non declarados, que supoñen a adopción polos compositores dun sistema de copia e refinamento a través da manipulación erudita, caracterizada moitas veces por desvirtuar o sentido e función da parte musical citada ou copiada (Bourdieu, 2010, p. 99).

Tanto na determinación das posicións sociais e profesionais posíbeis respecto ao obxecto artístico, como na presunción da súa orixinalidade como unha “creación pura”, os *significados preferidos* volven reforzar o mantemento dunha orde cultural dominante actuando alén do terreo puramente musical, estruturando como xeito o currículo transmite o xeito de entender a creación da música, o modo arquetípico de produción e a maneira adecuada de recepción seguindo as convencións da *cultura dominante*, o que supón impoñer tacitamente estas clasificacións e significados ao resto da sociedade. A aparición da súa focalización no interior dun obxecto artístico autónomo que nega implicitamente a influencia e hibridación que se opera no contacto con outras culturas musicais, ao situala por riba das manifestacións musicais pertencentes a outras culturas, e dotando ao discurso que a rodea dunha orientación fortemente etnocéntrica.

7.1.2 A recepción e interpretación do currículo na aula

Avanzaremos agora na análise baseada no modelo de comunicación de Hall cara o momento da recepción da mensaxe. Debemos ter en conta que, alén da produción e codificación do currículo como discurso, para que a comunicación se complete é preciso que a mensaxe sexa recibida, decodificada e interpretada polos receptores. De feito, para Hall, o proceso comunicativo complétase só cando produce un “efecto” no receptor.

No caso estudado, a decodificación do currículo sitúase como o paso necesario para que o seu contido chegue aos estudantes dentro da aula e produza un “efecto” neles. Para avaliar este momento precísase observar o nivel de analoxía do código de recepción respecto ao de produción da mensaxe o que determina, en boa medida, que tipo de lectura pode realizar da mensaxe o receptor. Tamén cabe recoñecer, dentro deste momento da comunicación, a capacidade dos receptores de interpretar unha mesma mensaxe de xeitos diferentes. Por isto, o proceso de recepción non pode garantir unha lectura unívoca da mensaxe, polo que tampouco podemos asumir a súa univocidade respecto ás aprendizaxes.

Incorporar a mensaxe como un discurso que non presenta un único sentido na recepción, ten unha importancia fundamental na análise das dinámicas de aula observadas durante a estada no campo. Como veremos, as diferenzas entre o código de produción e recepción así como nas interpretacións da mensaxe, adoitan deberse a asimetrías estruturais entre a posición do emisor e do receptor respecto á mensaxe e á cultura no que é producido.

A comunicación do currículo presenta outra peculiaridade ao estar suxeito a dous procesos de decodificación sucesivos. Ademais, son levados a cabo por dous tipos de receptores que, dotados de posicións e códigos diferentes, producen lecturas diferenciadas. O peculiar neste proceso é que o primeiro receptor convértese, á súa vez, nun novo emisor que ten como función adaptar a mensaxe ao segundo receptor. Seguindo este esquema de posicións comunicativas, analizaremos en primeiro lugar a decodificación que realiza a profesora e, despois, como esta adapta a mensaxe recibida ao contexto da aula. A continuación observaremos tamén como é decodificada e interpretada polos estudantes, o que pecha o proceso comunicativo.

7.1.3 Recepción e interpretación do currículo pola profesora e a transmisión das aprendizaxes aos estudantes

Analizando a recepción desde a posición da profesora, observamos que o código utilizado para acceder ao contido coincide, en boa medida, co utilizado na produción do currículo. Esta decodificación simétrica da mensaxe vese facilitada pola súa formación académica no Conservatorio baseada na música culta occidental, o que a dota do coñecemento dos diferentes significados e prácticas presentes na mensaxe. A profesora, ao longo da súa traxectoria vital, viviu un proceso de aprendizaxe e de *enculturación* prolongado na cultura musical dominante que lle permite, alén do dominio dos contidos estritamente musicais do currículo, asumir as diferentes clasificacións implícitas ao código de produción resultado da súa familiaridade con esta cultura. Neste sentido, a profesora ocupa, respecto á mensaxe, unha posición moi similar á dos seus produtores dentro da cultura da música culta.

Como é preceptivo, o rol da docente consiste en decodificar o currículo para, a continuación, transmitir aos estudantes as aprendizaxes que este comunica. Para isto, precisa realizar unha interpretación detallada que lle permita levar a cabo unha deconstrución dos contidos, estruturando as súas aprendizaxes en torno a tarefas tales como explicacións, actividades, proxectos... Nesta interpretación, previa á transmisión das aprendizaxes aos estudantes e na que a docente tenta adaptarse aos mesmos, apóiase fundamentalmente nun aspecto que diferencia a súa posición da orixinaria dos produtores da mensaxe: o seu coñecemento directo do alumnado real que cursa o Bach AEMD. Partindo deste coñecemento, tal e como o expresa nas entrevistas, a profesora interpreta o currículo deducindo que, no momento da súa produción, o seu deseño non logrou adaptarse á maioría dos estudantes que en realidade cursan o Bach AEMD. A profesora interpreta isto, considerando principalmente a influencia que sobre as materias de música de Bacharelato exerce a educación musical profesional impartida nos Conservatorios. Estas ensinanzas, cuxo obxectivo principal é a formación de intérpretes no ámbito da música culta occidental, non se adaptan ao que a profesora observa nesta vía do Bach AEMD: a presenza maioritaria dun alumnado que non pretende realizar estudos profesionais de música ou, polo menos, non dentro do ámbito da música culta occidental. En síntese, o proceso de decodificación da mensaxe curricular pola profesora resulta nunha interpretación do currículo na que destaca a detección de contradicións importantes entre o código de produción e o código de recepción do alumnado.

Ao analizar as explicacións da profesora dentro do modelo comunicativo proposto, obsérvase que as aprendizaxes musicais a nivel de aula presentan a limitación de que o código co que a maioría do alumnado aspira a decodificar as ensinanzas non presenta as necesarias simetrías respecto ao código utilizado na produción do currículo. Polo tanto, a especificidade dos contidos curriculares, baseados na cultura da música culta occidental, contrastan coa carencia de formación académica e *enculturación* de boa parte dos estudantes en relación a este tipo particular de música. A profesora, ante esta situación, decide axudar a este tipo de alumnado a construír un código de recepción que lles permita decodificar as aprendizaxes musicais das materias de modalidade para así lograr acadar os obxectivos esixidos polo propio currículo. O importante disto, é que esta construción se debe realizar simultaneamente á propia transmisión das aprendizaxes curriculares.

Cabe sinalar que a falta de encaixe entre ambos códigos non deriva dunha asimetría parcial atribuíbel ás aprendizaxes que o alumnado debe realizar durante o transcurso das materias da modalidade de música. Pola contra, a diferenza entre ambos códigos vai alén disto tendo a súa fonte principal en que os códigos pertencen a culturas musicais diferentes. A súa natureza, ao basearse en convencións arbitrarias distintas, provoca a existencia de continuas asimetrías que causan un grande número de malentendidos e distorsións na recepción das aprendizaxes polos estudantes. É dicir, asúmese tacitamente desde a posición de produción do currículo que o alumnado, contando cun código de recepción próximo ao de produción, unicamente debería incorporar a este unha serie de novas prácticas e conceptos. Porén, no caso da pesquisa, este argumento só é válido para o alumnado que estuda simultaneamente no Conservatorio, minoritario entre os que cursan o Bach AEMD.

A diferenza tan ampla entre as culturas que xeran os códigos de produción do currículo e o de decodificación dos estudantes que non estudan música no Conservatorio, supón un desafío para a labor da propia profesora, que afronta realizando

un dobre movemente para adaptar o currículo á xeralidade do alumnado. En primeiro lugar, tratando de reaxustar a propia mensaxe curricular achegando o seu contido á cultura dos estudantes, ao mesmo tempo que flexibiliza a utilización do código de produción para favorecer a súa comprensión. En segundo lugar, mediante un traballo cos estudantes que procura a construción efectiva dun código de recepción que simétrico ao de produción, é dicir, baseado na cultura da música culta occidental. Este dobre proceso, que a profesora encara de xeito reflexivo e consciente, é a expresión da súa vontade decidida cara a inclusividade das súas ensinanzas, levada a cabo mediante a readaptación dinámica das circunstancias da propia comunicación, coidando que esta se poida producir efectivamente e permitindo que teña un “efecto” en todo o alumnado, estude ou non no Conservatorio.

Chegados a este punto, e unha vez comprendida o alcance da súa interpretación respecto ao currículo, analizaremos agora as decisións que a profesora toma a nivel pedagóxico para mellorar a situación comunicativa. Estas medidas, ademais, van determinar en boa medida a configuración dos diferentes procesos de ensinanza-aprendizaxe observados nas materias de *Análise I* e *LPM*.

Comezaremos por aquelas orientacións que procuran a adaptación da mensaxe curricular ao alumnado a través da flexibilización do seu código de produción. Nesta dirección temos, en primeiro lugar, unha serie de medidas informais comúns á maioría das ensinanzas de ambas materias. Por exemplo, adaptar o vocabulario técnico da música culta ao permitir, cando este se mostra problemático, a súa substitución por palabras comúns ao código dos estudantes, de maneira que estes poidan asociar diferentes características musicais a estes termos “non específicos” que lles resultan máis familiares. Este tipo de adaptacións lingüísticas foron unha constante durante a estadía no campo, mostrándose moi eficaces para mellorar a comprensión que os estudantes acadaban dos contidos.

No mesmo sentido, a profesora procurou utilizar nos procesos de ensinanza unha serie de materiais didácticos que tiñan en común facilitar a aprendizaxe dos contidos de aula desde unha perspectiva menos técnica que a propugnada polo currículo e a propia educación profesional do Conservatorio. Así, temos como exemplo o uso de podcasts radiofónicos e documentais de carácter didáctico-divulgativo, que ao concebirse (na súa produción) para ser dirixidos a un público afeccionado á música clásica alén do ámbito escolar ou académico, facilitaban a comprensión dos contidos tamén a través da flexibilización do código lingüístico utilizado.

Un tipo menos evidente de adaptación do código do currículo consiste na suspensión do efecto de algunhas das convencións arbitrarias naturalizadas no currículo e pertencentes á cultura da Música Clásica. Así, por exemplo, a profesora utiliza de xeito profuso a música incidental, especialmente as bandas sonoras de películas, como medio de aprendizaxe, o que supón suspender a prioridade pola música non funcional. Tamén a través de pór o foco nas condicións sociais e económicas de produción da música estudada, que adoitan aparecer naturalizadas ou ocultas neste código. Neste sentido, abordouse na aula a función e a importancia da música en distintos momentos históricos, o estudo da influencia sobre a música da ideoloxía machista coa ocultación do papel da muller na música culta, e tamén o estudo das funcións e a importancia de certas profesións musicais como a do director de orquestra. Este tipo de parénteses e a eliminación de convencións culturais existentes no currículo, permitíronlle á profesora achegar moitos contidos a dominios comúns ao código cultural do alumnado, favorecendo unha maior implicación e aproveitamento das aprendizaxes, e fomentando

que estas puidesen ser incorporadas ás estruturas de coñecemento preexistentes nos estudantes.

Un segundo tipo de decisións adoptadas pola profesora procuran fomentar a construción no alumnado dun código de recepción baseado na música culta occidental. Desta maneira, a profesora procura que poidan decodificar e incorporar as aprendizaxes realizadas nas materias de música do Bach AEMD. Este tipo de medidas van dirixidas especialmente a aqueles estudantes cunha bagaxe menor no eido da Música Clásica. Unha das decisións educativas máis importantes nesta dirección, e dado o nivel no que se achan estas materias, consistiu en establecer a posibilidade de que os estudantes puidesen afrontar as materias desde o “nivel 0”, é dicir, dándolles a oportunidade de comezar as aprendizaxes partindo dun nivel de coñecementos nulo ou moi reducido. Esta opción foi posíbel, en primeiro lugar, grazas á minuciosa secuenciación dos contidos dentro da programación de aula, punto que foi especialmente recoñecido e valorado incluso polos estudantes durante as entrevistas realizadas ao final do curso académico. Tamén o fixo viábel, complementariamente co anterior, a selección de recursos didácticos e bibliográficos que esixisen unha base de coñecementos musicais moi reducida, ou variábel. O paradigma deste tipo de materiais é a utilización dos cadernos *La Teoría Musical en la Práctica* de Eric Taylor, que permite a cada estudante comezar nun volume diferente segundo o seu nivel de coñecementos, mais debendo chegar a dominar os contidos incluídos nos cinco cadernos ao final do curso académico.

Outra medida para favorecer a *enculturación* das persoas con menor bagaxe neste tipo de música, consiste en establecer o traballo en pequenos grupos como unha das metodoloxías máis habituais na aula. Desta maneira, os estudantes con maior formación musical no Conservatorio eran asignados a grupos distintos para facilitar que puidesen axudar aos compañeiros con menores coñecementos. Establecendo a rutina da aprendizaxe entre iguais, a profesora facilitaba os procesos de aprendizaxe e *enculturación* na música culta, que aceleraban a creación nos estudantes dun código de recepción adecuado ao currículo.

Un dos problemas que presenta calquera proceso de familiarización cultural reside na necesidade unha exposición prolongada. No caso que nos ocupa, a profesora tenta establecer unha vía de contacto cos contidos das materias que se extenda fóra do ámbito da propia aula. Un dos instrumentos máis destacados neste sentido é o Blog, onde os estudantes poden acceder a grande parte dos materiais utilizados na aula, así como ás audicións utilizadas nas actividades como exemplo. Neste sentido, esta páxina en internet dota ao alumnado da posibilidade de traballar ao seu propio ritmo tendo á súa disposición todos os materiais dispoñíbeis, podendo revisitalos en caso de ser necesario.

Tamén de gran calado na construción do código é a capacidade da profesora para permitir a entrada da cultura musical dos estudantes dentro da aula, chegando incluso a suspender temporalmente o código propio do currículo en certo tipo de actividades. Esta apertura cultural, móstrase importante por distintos motivos. Por unha banda, ao favorecer a motivación dos estudantes respecto á materia, permitíndolles estudar contidos que lles son máis familiares e sobre os que tiñen un maior interese. Tamén, permitindo darlle importancia ás eleccións estéticas e musicais de cada estudante. Ao estar presentes na aula, a profesora dota de lexitimidade os gustos e coñecementos musicais dos seus estudantes, concedéndolles importancia e respecto. Estas medidas, observábeis tanto nas análises da actividade “*A miña canción favorita*”, nalgunhas entradas do Blog, ou na

análise de música incidental de certas películas, tivo como efecto que os estudantes aceptasen o rol que cada música tiña na materia con naturalidade, partindo da aceptación que supón que as “súas” tamén estén presentes.

A profesora planifica e realiza este proceso desde unha posición de mediadora entre o currículo e os estudantes, onde está latente a súa preocupación por introducir dinámicas de hibridación que acheguen ambos códigos, *a priori* tan distantes. Este rol de mediación consciente tenta unir os intereses e necesidades dos estudantes do Bach AEMD cun currículo cuxo deseño non os ten en conta. Trátase, en fin, de salvar un proceso comunicativo que non podería completarse doutra maneira, dada a imposibilidade de que grande parte dos estudantes decodifiquen e interpreten a mensaxe de seguirse unha práctica educativa menos reflexiva e integradora. Polo tanto, cabe salienta o grande valor do traballo realizado pola profesora, especialmente de considerarmos o contexto e condicións obxectivas nas que se realiza. Así, esta labor caracterizada por ser bastante solitaria e autónoma, resultado dunha vía de Bacharelato moi minoritaria no sistema educativo, conta coa dificultade engadida de contar cun respaldo e asesoramento moi reducido ou nulo por parte das institucións educativas superiores. Isto vese agravado, debido á novidade das propias materias, pola escaseza ou inexistencia de recursos didácticos e formativos adaptados ás mesmas.

En síntese, o contexto no que a docente desenvolve a complexa labor explicada, obrígaa a basearse principalmente na súa experiencia e formación previa, así como na súa capacidade de investigación e programación simultánea aos procesos de ensinanza-aprendizaxe como medio para procurar equilibrar as eivas evidentes que presenta a redacción curricular e a organización escolar respecto a esta vía de Bacharelato.

7.1.4 Os problemas que a asimetría do código ocasiona na aprendizaxe da música

A profesora encóntrase a pé de aula coa situación de que unha parte dos estudantes teñen verdadeiras dificultades para realizar as aprendizaxes que serían preceptivas nas materias de música, por mor de non presentar un código de decodificación similar ao utilizado na produción do currículo, isto é, baseado na música culta occidental. Ao observar esta situación desde o punto de vista dos estudantes constátase, en primeiro lugar, a existencia dunha carencia de formación musical escolar que constrúa este tipo de código cultural. O nivel de Bacharelato supón un eslabón inmediatamente superior á Educación Secundaria Obrigatoria, que debería ser a etapa encargada de fornecer aos estudantes dos coñecementos e códigos necesarios para continuar os seus estudos nas etapas postobrigatorias. En relación á aprendizaxe da música, os estudantes recoñecen nas entrevistas unha grande heteroxeneidade nos contidos e metodoloxías utilizados na materia de Música durante a ESO. Segundo o declarado polos estudantes, existe unha grande variabilidade das aprendizaxes que se dan a materia, tanto dependendo do centro educativo como do docente específico. Deste modo, algúns declaran ter recibido unha formación case nula en linguaxe musical, centrándose máis en aspectos da historia da música; outros, pola contra, explican que na súa aula se concedía maior importancia á práctica instrumental... A esta heteroxeneidade engádese o carácter optativo da materia de *Música* no último curso da ESO. Con isto ábrese a posibilidade, como testemuña a traxectoria dalgúns participantes, de que haxa estudantes no Bach AEMD que se

enfrentan a dúas materias de modalidade especificamente musicais, sen ter cursado a materia de música no curso anterior.

Esta situación explicada até aquí, mostra a ausencia dun modelo estruturado na ensinanza da música a nivel escolar que permita acadar uns coñecementos durante a educación obrigatoria, que teñan a súa continuación no Bach AEMD. Aínda máis, as materias do Bach AEMD tampouco parecen contemplar, na produción do seu currículo, a heteroxeneidade e o carácter optativo que a materia ten no final da etapa da ESO, dando por feita unha familiaridade coa linguaxe musical e a música culta occidental que non se pode deducir da estrutura da ESO e da flexibilidade que caracteriza o currículo da materia nesa etapa. Débese engadir a isto a redución na carga lectiva que a materia de *Música* ven sufrindo na educación primaria e secundaria a respecto dos primeiros anos de implantación da LOGSE. Esta redución, derivada de non considerar secundario o papel da educación artística dentro do sistema escolar, acaba por perxudicar a igualdade de oportunidades á hora de acceder aos itinerarios profesionalizadores destes eidos pois, como observamos, o propio sistema escolar tende a situar fóra do mesmo as aprendizaxes necesarias para acceder a estas opcións cos coñecementos previos necesarios.

Este conxunto de situacións, que afectan aos coñecementos iniciais sobre os que asentar os coñecementos musicais dentro do Bacharelato, impiden que os estudantes que non recibisen algún tipo de formación extraescolar neste eido sexan capaces de decodificar e interpretar adecuadamente as aprendizaxes curriculares que se lles trasladan, ao carecer dun código minimamente estruturado do que valerse.

Unha vez expostas as eivas que a formación musical escolar ten na preparación dos estudantes para afrontar as materias de música do Bach AEMD, centrarémonos nunha segunda causa que tamén determina, en boa medida, os problemas detectados na decodificación e interpretación do código de produción do currículo polos estudantes. Así, ocorre que o alumnado, fóra das aulas, se ache moderadamente *enculturado* musicalmente dentro doutras culturas musicais diferentes ás tratadas na aula. Esta *enculturación* que se da maioritariamente en torno a diferentes estilos da música popular urbana, supón a existencia dunha estrutura de entendemento nos estudantes que difire, nas súas convencións e significados, da propugnada polo código de produción do currículo. Estas culturas musicais, ao estar suxeitas a convencións particulares na creación dos seus propios códigos, e sendo a principal fonte de comprensión para os estudantes pola súa familiaridade ocasionan, ao aplicarse ás mensaxes recibidas na aula, un elevado número de distorsións na recepción das aprendizaxes orixinais. Ademais, e quizais máis importante na análise que nos ocupa, cabe sinalar que os problemas no proceso de comunicación que presenta o currículo non se dan só no nivel denotativo, nos significados referidos estritamente á música en sí mesma, senón tamén a través da diverxencia de significados e convencións de carácter máis connotativo, que resultan en interpretacións do currículo que diverxen da lectura *enculturizada* que tenden a realizar aqueles receptores familiarizados coa música culta occidental.

7.1.4.1 *Un currículo á marxe das circunstancias do alumnado*

O feito de que o alumnado participante, en xeral, non se corresponda a nivel musical co que o currículo parece asumir como o prototípico do Bach AEMD, pode considerarse

como unha distorsión no momento de produción do mesmo. O problema de adaptación desta vía de Bacharelato ao seu alumnado real semella ter como causa principal conceder unha maior transcendencia, no seu deseño, ao que se pretende *a priori* que sexan estas ensinanzas que a un verdadeiro proceso de reflexión que teña en conta as necesidades e características reais do alumnado que cursa esta vía.

Desta maneira, o currículo lonxe de constituír unha proposta educativa concreta para un nivel educativo específico, aparece como o medio a través do que trasladar un “método” ou gran perspectiva de aprender música pertencente ao ámbito do Conservatorio Profesional, cunhas ensinanzas destinadas a formar a futuros intérpretes e compositores no ámbito da música culta occidental. Unha das finalidades deste deseño deriva, como se constata ao analizar o seu marco normativo, do intento de facilitar a hibridación entre o itinerario educativo do Conservatorio Profesional e do Bacharelato, para favorecer a aqueles estudantes que os cursan de maneira simultánea, procurando reducir a grande carga lectiva que soportan ao sumar ambos sistemas de enseñanza. Mais, á súa vez, debemos considerar que esta orientación non ten unicamente este efecto, senón que implica extender a influencia dunha perspectiva sobre a educación musical institucionalizada a través das ensinanzas do Conservatorio, que representa unha cultura musical distinguida e prestixiosa socialmente. A transferencia directa desta “gran perspectiva” ás materias do Bach AEMD determina, en boa medida, a selección de contidos, procedementos de aprendizaxe, recursos didácticos e metodoloxías; mais, tamén se consegue a extensión, a través do sistema educativo, dunha determinada cosmovisión da natureza e o rol que a música debe ocupar na sociedade, influíndo de forma decisiva a configuración da súa aprendizaxe.

Como consecuencia do anterior, no Bach AEMD prima unha visión da música concebida como arte non funcional e representativa da alta cultura, de maneira que o currículo exclúe tacitamente do centro das aprendizaxes outras manifestacións musicais baseadas en acordos e convencións sociais diferentes. Como resultado, a música na que a maioría dos estudantes están *enculturizados*, a música popular urbana, sitúase nun plano secundario, ao non axustarse ao modelo proposto por esta perspectiva. De feito, aínda estando mencionadas no currículo, ao non participar das convencións que a cultura dominante traslada a través del, só poden acadar un papel secundario na materia, cunha tendencia a ser presentadas a través daquelas características que máis analoxías presenten co código cultural da música culta occidental. Isto non só afecta ao estatus das propias músicas, mais tamén ao situar implícitamente aos seus intérpretes e ouvintes nun plano de importancia secundaria.

Unha das consecuencias máis inmediatas do anterior, e dotada de implicacións sociais máis amplas, consiste na invisibilización da *enculturación* de moitos estudantes a respecto doutras músicas. Isto, en primeiro lugar, connota a pouca importancia concedida polos estamentos educativos pola cultura musical dos estudantes e, por extensión, dos seus contextos de vida, onde a música está presente. Por outro, e ligado ao anterior, impide que os estudantes sen formación na música culta sexan capaces de construír e interpretar significados desde códigos diferentes aos que propugnan as materias, sendo ademais os códigos da cultura que utilizan no seu día a día. Desta maneira, tenden a valorarse unicamente as experiencias musicais previas dos estudantes que cursaron estudos no Conservatorio ou que estudaron Música Clásica de forma extra académica. Este alumnado áchase nunha posición, cando menos, dunha certa familiaridade cos códigos desta cultura, permitíndolles interpretar a maioría das ensinanzas que se dan nestas materias. Como resultado deste proceso, temos que a

división do alumnado conforme á súa formación respecto música culta occidental establece patróns de distinción educativa e, por tanto, social, que son recoñecidos incluso polos propios estudantes nas entrevistas. Este tipo de diferenciacións serán abordadas máis adiante tomando como referencia os desenvolvementos teóricos de Bourdieu.

7.1.4.2 *Interpretación do currículo e reforzo da cultura dominante*

Entre os malentendidos e as distorsións na recepción do currículo por parte dos estudantes, ten especial importancia a dos significados que cabería calificar, analiticamente, como denotativos. Trátase de ideas e sistemas de entendemento que xurden a través da interpretación ampla dos signos estudados na materias de modalidade de música. A súa importancia reside en que, frecuentemente, son moito máis sofisticados e etéreos que os denotativos, acadando esferas máis amplas do ámbito cultural e social e cuxos efectos acadan esferas máis amplas que as propias aprendizaxes técnicas das materias.

A presentación institucionalizada dunha selección da cultura da música culta occidental, baixo a naturalización e apariencia de universalidade que lle confire o currículo, ocasiona que moitos estudantes realicen asociacións significativas comparando as propiedades da música culta occidental en relación a outros estilos musicais do seu entorno. Este tipo de ideas, que forman parte de interpretacións individuais e colectivas resultado da decodificación das mensaxes recibidas, aparecen no discurso dos estudantes a pesar de non formar, aparentemente, parte das aprendizaxes das materias estudadas.

Unha das crenzas que o alumnado mostrou máis asentadas foi a de considerar que a utilización da Música Clásica para realizar as aprendizaxes débese a que é a máis adecuada para facilitar a comprensión dos contidos tratados. Os estudantes tenden a interpretar que a presenza preeminente desta música nas materias de modalidade se debe ás súas propiedades didácticas, que declaran observar na “claridade e simplicidade dos seus exemplos”, que facilitan a aprendizaxe de contidos relacionados coa forma musical, a harmonía ou outras dimensións analíticas das obras. A existencia deste tipo de crenza non presenta o mesmo arraigo entre todos os estudantes, senón que está extendida sobre todo entre os estudantes cunha escasa bagaxe na Música Clásica no ámbito extraescolar. Por isto, podemos atribuír parte desta concepción á natureza da mensaxe curricular, así como ao papel que a institucionalización desta cultura musical xoga no reforzamento dunha xerarquía tácita entre os estilos musicais. Porén, os estudantes con maiores estudos no Conservatorio, e que atesouran un maior capital cultural en relación á Música Clásica, disinten deste tipo de opinións, defendendo que a música popular urbana presenta, habitualmente, unha maior simplicidade estrutural ao ter, por exemplo, secuencias harmónicas máis simples e repetitivas. Por isto, consideran que a súa inclusión como obxecto de análise facilitaría as aprendizaxes en relación á análise musical que a música culta. Semella polo tanto, que a falta de *enculturación* nesta cultura musical, ligada ao tipo de presentación que realiza o sistema escolar sobre a mesma no caso estudado, ten como efecto reforzar unha serie de interpretacións preferidas sobre a música culta occidental, dotándoa dunha serie de *distincións* sobre outras culturas musicais que a sitúan connotativamente nun nivel artístico superior.

Outra das crenzas ou ideas connotativas arredor da música culta occidental estendida entre os estudantes, especialmente aqueles sen formación ampla no Conservatorio, é a de asociar a Música Clásica ao prestixio social, e a persoas cun capital cultural alto. Esta interpretación, máis unha vez, non se manifesta dun xeito explícito naqueles que estudan no Conservatorio. Isto volve reforzar a visión de que o currículo escolar das materias de música tanto da etapa obrigatoria como do nivel de Bacharelato serve como un reforzo dunha cultura dominante que se mostra como a “desexábel” dentro do ámbito escolar trasladando aos estudantes as naturalizacións e universalizacións implícitas ao código da súa cultura.

A cuestión do estatus das diferentes músicas é clave para observar as dinámicas que se dan no nivel connotativo, pois dase o caso de que os estudantes chegan a considerar moi pouco ou nada prestixiosas algunhas das músicas que recoñecen escoitar, dando pé a discursos de certa autocensura á hora de expresar e valorar as súas preferencias musicais persoais. Neste sentido, as materias ao manterse ao marxe da súa bagaxe cultural, reforzan a aparición de interpretacións connotativas e estereotipadas que afectan non só ao ámbito musical, senón que tamén teñen influencia noutros ámbitos.

Estas connotacións contribúen a presentar “obxectividade” baseada na asunción da “autonomía do obxecto artístico”, ocultando os procesos sociais de convención e acordo necesarios para o establecemento destas ideas. Ao ocultar isto, impídese aos estudantes lograr unha comprensión ampla de como a música se constitúe e se interpreta dentro de diferentes contextos e grupos sociais e como, unida a un amplo rango de significados e práctica, chega a constituír o propio obxecto artístico a través dunha serie de mediacións. Falta, en fin, tentar explicar as relacións que as construcións sociais e culturais teñen sobre os obxectos artísticos nun sentido amplo, e como os sistemas de convencións e significados implican tamén sinalar un determinado xeito de pensar, que decide que se debe considerar “valioso” en relación á música.

Todo o anterior ten unha importancia fundamental no contexto dunha sociedade multicultural e plural, dentro da cal o sistema educativo debe facer un esforzo por ter un rol integrador e comprensivo ante a diversidade cultural tanto do seu estudantado, como dos contextos nos que viven. A asunción de valores ou ideas non xustificadas e culturalmente situadas baixo aparencia de racionalidade, colide co anterior propósito básico, fomentando a creación dunha falsa “obxectividade” creadora dun “sentido común” no alumnado coa asunción tácita de ideas, prácticas e valores que teñen unha raíz cultural clara e, polo tanto, entendendo o proceso educativo non como un proceso culturizador, máis tamén fortemente “*enculturizador*”.

Ao encontrármonos cunhas materias de música dentro do Bach AEMD cun sesgo tan claro, debemos considerar como este inflúe a percepción que se poida trasladar doutras músicas desde o sistema educativo. A exclusión de diferentes músicas que forman parte da cultura dos estudantes, como a denominada música popular urbana, implica considerar que estas músicas non son óptimas para aprendizaxe da música. Esta crenza, como vimos, estendida entre o estudantado, da idea da importancia que ten o realizar unha selección musical que exclúa sen xustificación músicas polo demais familiares aos estudantes. Deste xeito, os propios estudantes baseándose na súa experiencia dentro e fóra do sistema escolar, extraen conclusións que van desde considerar a Música Clásica como un tipo de música máis adecuada para realizar aprendizaxes relacionados coa análise musical ou a linguaxe musical, até considerar que a música popular urbana estruturalmente non presenta as cualidades necesarias para aprender música, o que sí se da na música culta occidental. A exclusión da música propia da cultura musical dos

estudantes, ao non ser xustificada, lévaos a procurar unha xustificación para este feito, asumindo que as decisións tómanse tendo en conta algún tipo de evidencia razoada. Ademais, estas xustificacións creadas polos participantes permite observar como é o propio sistema escolar o que incide na propia diferenciación e clasificación das propias músicas a través da súa selección curricular, introducindo xuízos e ideas paralelas que tenden a establecerse nos estudantes e que tenden a reforzar a posición que o currículo outorga a cada música. Deste xeito, a maioría deles, lonxe de cuestionar o currículo tómanos como referencia para interpretar a importancia e as cualidades dos estilos musicais segundo teñan ou non presenza e prestixio no sistema educativo.

O mesmo ocorre ao supoñer que a música culta occidental é un paradigma de estudo. O non ter unha funcionalidade social vai implicar estender a connotación de que a música funcional ten menos valor que aquela que non a ten. Isto plásmase en xuízos que o alumnado produce sobre estilos musicais que perciben pouco valorados socialmente como o Reggaeton. Deste xeito, para xustificar que poida gustarlles este estilo musical, tende a acotarse esta preferencia musical a un uso ou funcionalidade, habitualmente a “saír de festa” ou a bailar por diversión. Porén, a audición pasiva de música non funcional adquire unha maior importancia e tende a considerarse o xeito adecuado de achegarse ás músicas socialmente ben consideradas.

Aínda máis profunda é a influencia que este tipo de xuízos teñen sobre a música que os estudantes adoitan escoitar fóra da escola. A comparación fronte á música culta da tradición occidental obriga a moitos deles a plantexarse o seu gusto estético medíndoo desde os parámetros e cualidades que se ensinan no sistema escolar. Ao realizarse maiormente un achegamento analítico desde a cultura que rodea á Música Clásica, o resultado da comparación con outros estilos resulta en que moitas veces a música que para os estudantes é familiar sexa considerada por eles de calidade inferior, o que os obriga a situarse nunha posición de sumisión ante os valores que o currículo determina. Todo isto da lugar á asimilación tácita dunha xerarquía dentro dos estilos musicais, donde a Música Clásica, alén da preferencia individual, tende a situarse como o paradigma asociado á alta cultura e á sensibilidade estética. Obsérvase nos estereotipos que os estudantes declaran sobre as persoas que escoitan Música Clásica, concebíndose como unha música que encarna valores como a educación e a madurez. Non se pretende dar unha visión determinista que sitúe ao sistema educativo como único responsábel destes estereotipos, cun alcance máis amplo socialmente, mais sí no seu reforzo desde a súa posición de referencia e “obxectividade” para o estudantado.

O alcance destas dinámicas é aínda máis amplo. Ao estar xeográficamente e étnicamente situada a Música Clásica en torno a Europa Occidental e Norte América, e situarse como un paradigma de arte musical, isto conleva a connotación de que as músicas doutras culturas deban ser valoradas, como se observou no currículo das materias de modalidade, en función da súa influencia sobre a música culta occidental. Deste xeito, ao presentarse un paradigma musical creado en Europa, e non presentarse outros que poidan ser destacados e representativos doutros grupos culturais, traslada tamén a idea dunha supremacía artística certamente artificial, e que podería evitarse en grande medida a través dun achegamento máis aberto ás diferentes manifestacións musicais.

7.1.5 A cultura musical dos estudantes

Unha das actividades predilectas dos adolescentes é escoitar música. Esta actividade, moi ligada hoxe en día ao uso da tecnoloxía e, concretamente, aos teléfonos móbiles acada unha importancia sustancial dentro da súa cosmovisión. Así, recoñecen acudir á música para a realización de diversas actividades rutinarias e de ocio. Tal e como se mostra en numerosos estudos, a música colabora na formación da identidade durante esta fase da vida dos estudantes. Polo tanto, a información e bagaxe que os adolescentes acadan respecto á música ten consecuencias profundas no eido individual e persoal, e tamén no colectivo, ao permitirlles establecer diálogos e negociacións do seu rol no grupo. Esta importancia obsérvase nas entrevistas, onde se constata que ao falar de música os estudantes manexan un número importante de referencias cruzadas tanto musicais como extramusicais. Este intercambio e acumulación de información e experiencias ten un carácter cultural, e baséase en coñecementos e significados comúns ao grupo social.

Resultado do anterior, os coñecementos musicais informais e non técnicos que adquiren na súa esfera privada, teñen en común un determinado xeito de entender a música que consiste en basearse principalmente na letra das cancións, nas melodías, e tamén no seu significado textual. Ademáis, adoitan utilizarse estas cancións como unha especie de marcador de determinados acontecementos vitais e lembranzas. Porén, este xeito de achegarse á música, común á cultura musical dos estudantes e ao abano de músicas que coñecen, rara vez intersecta co concepto de cultura musical que se presenta no ámbito escolar, que parte de músicas, significados e acordos diferentes; por tanto, limita ou exclúe a capacidade de pór en xogo grande parte da bagaxe musical dos estudantes dentro da aula.

O anterior, tendo en conta o nivel de importancia que a música acada na vida dos estudantes, supón desaproveitar a oportunidade de establecer unha relación entre a súa cultura musical e a cultura do ámbito escolar, o que lles permitiría observar desde unha perspectiva diferente as músicas que os rodean fóra da escola. Isto supón ademáis perder a oportunidade de desenvolver un coñecemento máis profundo das súas preferencias musicais, das implicacións e significados latentes nelas, e tamén de desenvolver o sentido crítico dentro da cultura da que participan e na que realizan eleccións estéticas conscientes.

Existe, ademáis, a posibilidade de que esta separación entre o mundo escolar e o persoal, afecte ao nivel de desenvolvemento que os estudantes poidan acadar nas materias ao non poder utilizar unha bagaxe tan importante como a que teñen en relación á música. Ademáis, na outra dirección, conséguese limitar o uso que poden facer dos coñecementos e aprendizaxes realizadas na aula, ao non ser trasladábeis ao seu mundo cotián, afectando non só a profundidade do seu coñecemento, mais tamén reducindo de xeito importante a percepción sobre a “utilidade” a materia estudada poida ter para eles.

En fin, a estruturación das materias a través de obviar a existencia dunha cultura musical extraescolar nos estudantes, ten como consecuencias que os coñecementos e bagaxes non se poñan en común e se realicen interconexións entre os mesmos. Fronte a isto, temos unha educación musical escolar que tenta “*enculturizar*” aos estudantes nas músicas dignas de estudo, cunha concepción da cultura moi próxima á desenvolvida por Arnold, que se complementa tamén na prevalencia de certas aprendizaxes como os termos técnicos, os valores, e os procedementos de recepción válidos dentro dunha cultura musical particular. Fronte a isto, no seu ámbito privado os estudantes elixen

escoitar outro tipo de músicas, mais ao non seren dotados de ferramentas que lles permitan coñecer a música que efectivamente os rodea e na que están interesados, os intereses e a utilidade das aprendizaxes realizadas no ámbito escolar non cambian o xeito en que realmente viven a música no seu día a día.

7.2 Educación musical profesionalizadora

O itinerario académico representado pola vía do Bach AEMD procura adecuar os estudos do nivel de Bacharelato para aqueles estudantes interesados en continuar os seus estudos de formación superior ou adicarse profesionalmente ao ámbito da música, da danza ou de arte dramático. As materias de modalidade no Bacharelato, tal e como expresa o currículo, teñen a vontade específica de contribuír a unha educación profesionalizadora. Por isto, cómpre analizar de que maneira as materias de *Análise I e LPM* contribúen a esta función dentro da vía do Bach AEMD, tanto en relación á música como aos diferentes ámbitos artísticos que abrangue.

Antes de comezar esta análise debemos aclarar que entenderemos por ser un profesional da arte. Partiremos para isto dunha definición ampla para este ámbito da cultura como a acuñada por Becker (2008) baixo o termo “mundos da arte”, entendo as obras de arte como o resultado das actividades coordinadas de moitas persoas que permiten que a obra de arte ocorra. É dicir, baixo esta definición este autor defende que as obras artísticas se producen colectivamente entre “a xente que concibe a idea da obra (por exemplo os compositores ou dramaturgos), a xente que a executa (os músicos ou actores); a xente que fornece o equipamento necesario e os materiais (como os luterios), e aqueles que crean a audiencia da propia obra (os afeccionados ou os críticos)”(Becker, 1976, pp. 703-704).

Respeito á análise que nos ocupa, tomaremos os argumentos anteriores para definir para dentro dun nivel educativo que significa adicarse profesionalmente á música, á arte dramática ou á danza. Con esta redefinición procúranse superar certos preconceitos como o de sobreestimar o determinismo que o *talento innato* exerce sobre a arte, considerándoo como un requisito necesario nesta actividade; tamén a idea de identificar ao “artista profesional” con aquel que segue ou acada uns determinados presupostos estéticos. Neste sentido, cabe destacar que a capacidade de ser un profesional nos “mundos da arte” non pode ligarse, desde un punto de vista analítico, a ningún valor universal de tipo estético, por canto existen produtos artísticos profesionalizados con características diferentes e incluso antagónicas. Por isto, partiremos de recoñecer que a profesionalización reside, principalmente, no desenvolvemento de aprendizaxes para que teñan as persoas consigan que a súa actividade dentro dos “mundos da arte” logre unha retribución suficiente para poder facer dela un modo de vida. Recoñecer isto, supón ao mesmo tempo abrir a educación artística profesionalizadora a recoñecer as diferentes habilidades ou cualificacións que sexan necesarias nos diferentes segmentos do mundo artístico. A través desta argumentación, procúrase desmitificar o significado de converterse nun “artista profesional” e da educación que conleva, mostrando que non difire sustancialmente do que calquera persoa que traballe por conta propia ou allea procuraría facer noutros ámbitos profesionais. Ademais, é clave neste achegamento engadir a esta visión a necesaria adaptabilidade do “artista profesional” ao contexto social e económico no que vive. Ao igual que noutras profesións, o marco laboral dos “mundos da arte” evoluciona ao longo do tempo, o que supón a necesidade de

cuestionar diacronicamente a validez de achegamentos máis ou menos lonxevos que non teñan unha base empírica e racional.

Esta perspectiva ampla da educación artística profesionalizadora pode resumirse tomando un fragmento da *Teaching and Learning Strategy 2014-2017* da Guildhall School of Music & Drama onde, baseándose nun tipo de reflexións similares, se refire á necesidade de adaptar as ensinanzas ao entorno cambiante dos mundos profesionais da arte hoxe en día:

“Debemos asegurar que [...] os estudantes están preparados para ser autónomos, adaptativos e proactivos no mundo profesional, e que comprendan o negocio das artes. Necesitan entender o que poden ofrecer, como desenvolver audiencias, comunicar unha marca persoal, colaborar e xestionar un negocio” (Guildhall School of Music & Drama, 2013, p. 6)

Ao comparamos os argumentos anteriores coa perspectiva que adopta o currículo de *Análise I* e *LPM*, encontramos que os contidos e aprendizaxes propostos non responden a unha visión como a exposta anteriormente, mantendo unha orientación máis tradicional na conceptualización da profesionalización musical. En primeiro lugar, porque ao tratarse de materias concebidas para realizar aprendizaxes ligadas á música culta occidental, tenden a ser máis un elemento complementario á formación dun intérprete profesional que converterse en materias cunha verdadeira entidade que aborden dun modo máis amplo e autónomo esta tradición musical. Como se observou na análise descritiva do currículo, existe un paralelismo importante entre as materias de música do Bach AEMD e do Conservatorio Profesional de Música, procurando unha coincidencia dos contidos nas materias de modalidade que favoreza que os estudantes poidan convalidar asignaturas entre ambos itinerarios ao cursalos paralelamente. É por isto que a maioría das aprendizaxes están orientadas como un complemento á formación para ser un intérprete ou compositor tal e como se define no Conservatorio, institución que se encarga deste tipo de ensinanzas. Isto ten como consecuencia a transformación dos contidos que, sendo no Conservatorio complementarios á formación práctica principal, se constitúen como a formación musical central da vía do Bach AEMD, ao situarse como a base das materias de modalidade, sendo estas as que dotan ás vías de Bacharelato do seu carácter específico. Prodúcese aquí un cambio no estatus de certas aprendizaxes que, sendo complementarias no Conservatorio, se convirten en principais dentro do Bacharelato, constituíndo un deslizamento do seu significado, tal e como o define Stuart Hall (1997). Porén, esta transformación, lonxe de ter unha xustificación pedagóxica e didáctica, responde á vontade de favorecer a integración dos plans da vía do Bach AEMD coa do Conservatorio, tal e como se observou na descrición do marco normativo. Así, non se xustifica no currículo do Bach EMD cal é a importancia real das aprendizaxes propostas alén do caso da formación daquel alumnado que realice de xeito simultáneo estudos no Conservatorio, que como se observa no caso estudado non se corresponde coa situación da maioría dos estudantes do Bach AEMD. Debido ao anterior, a formación das materias de modalidade de música non pode considerarse profesionalizadora en relación ao seu contexto educativo, especialmente no referente ás persoas que non estudan canto ou un instrumento no Conservatorio, que constitúen a maioría dentro desta vía. Ademais, isto ten como consecuencia que a utilidade percebida dos contidos das materias polo alumando sexa moi difusa, e que unicamente aqueles que estudan no Conservatorio ou o fixeron no pasado, xunto aos que reciben algunha

formación musical práctica no eido extraescolar, poidan tirar verdadeira utilidade dos contidos básicos destas materias tal e como se plantexan curricularmente.

Esta situación lévanos a concluír que as materias *Análise I e LPM* non están deseñadas procurando dotar a todo o alumnado dunha serie de habilidades e ferramentas que lles permitan incorporar o coñecemento da música aos seus futuros itinerarios profesionais ou formativos. Isto obsérvase especialmente ao situarse, moitos procedementos básicos da formación musical práctica non como fins en sí mesmos, senón como medio para orientar as materias do Bacharelato dun xeito que favorezan a súa validación por materias existentes no plan de estudos do Conservatorio. Entre os procedementos básicos da música práctica que teñen un papel instrumental respecto a outros contidos temos a propia práctica con instrumentos musicais, o desenvolvemento da técnica vocal (respiración, emisión...) ou a creación musical. Estas eidos, virían ser o cerne do que Small (2012) propugna para a educación musical baixo o termo de “musicking”, ou Regelski (2009) quen propugna unha educación orientada cara a praxe. Mais, esta orientación das materias tamén obvia a necesidade dun achegamento aos “mundos da música” desde o punto de vista histórico, sociolóxico e económico á música, que viría dar idea do carácter arbitrario das súas bases, favorecendo a súa comprensión como práctica situada culturalmente, tal e como se propugnaba na citada definición da educación musical da Guildhall School of Music & Drama.

O feito de que se trasladen ao Bach AEMD aprendizaxes que revisten carácter complementario no Conservatorio, mantendo baixo o dominio deste último as materias máis importantes na formación dos futuros músicos que realizan ambos itinerarios, ten consecuencias fundamentais sobre o profesorado de música e os estudantes desta vía de Bacharelato. En relación aos primeiros, sitúaos nun difícil contexto para adaptar aos estudantes as aprendizaxes curricularmente esixidas. Ademais institúense nunha especie de profesores “delegados” que impartindo música fóra do eido do Conservatorio, deben ensinar como materias principais dunha vía de Bacharelato os contidos pertencentes a aqueles estudos profesionais ao establecerse *a priori* esta relación de dependencia curricular. Aínda de máis calado ven ser que estas ensinanzas se deban transmitir a estudantes que non perseguen na súa maioría unha saída profesional deste tipo, e que ademais carecen, en moitos casos, dos coñecementos básicos mínimos que os habiliten para realizar as aprendizaxes propugnadas por estas materias.

En relación aos estudantes, podemos observar as consecuencias tanto entre os que estudan no Conservatorio, como entre os que non. Os primeiros, beneficiados pola posibilidade de validar materias entre os dous itinerarios educativos, perden a oportunidade de observar a música desde unha perspectiva diferente á que da o Conservatorio e na que, de seguir o seu itinerario, estarán até o remate dos seus estudos superiores. Isto ten consecuencias no nivel de reducir a información dispoñíbel para a súa orientación académica e profesional futura, reducíndose no ámbito educativo o “mundo da música” ao “mundo da música culta”. Ademais, ao estaren rodeados por unha maioría de compañeiros de aula que non teñen o mesmo nivel previo de coñecementos obrígaos a ralentizar o seu ritmo de aprendizaxe en todos os coñecementos que xa adquiriron previamente no Conservatorio.

En canto ao alumnado que non estuda no Conservatorio, incúmrese con eles o precepto curricular de fomentar a profesionalización, sendo maioritario no Bach AEMD, adquirindo uns coñecementos que na práctica, debido a non estar contextualizados á súa situación académica, teñen unha difícil continuidade formativa e unha escasa incidencia no seu futuro profesional. Esta situación é máis grave aínda, por

canto as materias de modalidade, para poder impartirse, deben acadar un número de estudantes mínimo, que no caso estudado só se garante coa participación do alumnado que non simultanea estudos no Conservatorio. Desta maneira, o propio sistema ven “utilizar” esta fracción do alumnado para consolidar unha opción académica que non os considera como o obxecto principal das ensinanzas.

Aínda máis controvertida é a situación dunha parte dos estudantes que, tendo cursado estudos no Conservatorio no pasado, os abandonaron por non gustarlles ou por non estar seguros de querer seguir unha profesionalización no sentido propugnado pola visión que os aqueles estudos profesionais fornecen, e que cursan a opción do Bach AEMD imaxinádoa como outro xeito de estudar música de xeito oficial que lles abra outras opcións diferentes. Estes estudantes, imaxinan poder estudar música dun xeito diferente ao propugnado no Conservatorio, que se adapte máis ás súas expectativas futuras e, porén, encóntranse con que, en certa maneira, a ensinanza do Bach AEMD é, como se configura curricularmente *a priori*, unha extensión das ensinanzas dunha parte das ensinanzas do Conservatorio.

7.2.1 A educación e o contexto actual da música profesional

Unha das consecuencias paradóxicas da importancia central concedida á música culta occidental no sistema educativo, especialmente nos estudos profesionalizadores, supón obviar as verdadeiras cifras de empregabilidade dentro da industria da música. Ao enfrontarmos a análise da estrutura do sector da música como sector profesional, encontramos unha situación bastante diferente á que se presuporía dos contidos e estrutura da formación fornecida. Deste xeito cómpre observar cal é o contexto no que os profesionais deben facer da música ou doutras artes un modo de vida.

Como evidencian diferentes indicadores, a música popular urbana representa, con diferenza, a parte do sector da música que chega a un maior público e acada un volume de negocio máis elevado, tanto respecto á música gravada como no referente aos espectáculos e concertos ao vivo. En relación á música gravada, e fixándonos nos datos do ano 2017, non hai ningún álbum entre os dez máis vendidos a nivel español ou mundial que non pertencen á música popular urbana. Ademais, tendo en conta que as vendas de música en España no 2017 acadaron a cifra de 231,7 millóns de euros (IFPI, 2018). Este volume de negocio en crecente aumento nos últimos anos e no que a música clásica ocupa un lugar secundario, responde tamén á evolución dos patróns de consumo de música da sociedade en xeral:

No que fai referencia á música gravada, hai catro datos que resultan especialmente relevantes:

1- Aumenta a porcentaxe da poboación que ten o hábito de escoitar música con certa asiduidade.

2- A música incorpórase de maneira transversal na cotidianidade.

3- [...]

4- Internet consolídase como a principal fonte de información e contidos musicais. (idEC-Universitat Pompeu Fabra, 2013, p. 56)

No tocante á música ao vivo, temos que segundo a *Encuesta de Hábitos e Prácticas Culturales en España 2014-2015* (2015) o 24,5% da poboación acudiu a algún concerto de música actual (música popular urbana) durante o último ano, fronte ao 8,6% que asistiu a algún de Música Clásica. Ademais, como sinala o *Anuario SGAE das Artes*

Escénicas, Musicais e Audiovisuais 2016 (Alameda, Campillo, Marcos, Sánchez, & Sánchez, 2016) a recadación total dos concertos de música popular (exluídos os macrofestivais) acadou uns 112 millóns de euros, que de engadilos sumaría 186 millóns; porén, a Música Clásica recadou para o mesmo ano 2015 unha cifra próxima aos 38 millóns de euros.

Os datos anteriores mostran unha diferenza na importancia social e económica entre a Música Clásica e a Popular Urbana nunha proporción aproximada de 3 a 1. Polo tanto, tendo en conta o estado da industria da música, que dentro das fluctuacións mantén unha tendencia estable entre estes estilos, debemos cuestionar se o sesgo sistemático da educación musical oficial cara música culta occidental lonxe de favorecer a inserción laboral dos estudantes, en realidade, a pode perxudicar. Aínda máis ao non ter en consideración que os estilos da música popular urbana se sitúan no centro indiscutíbel do que a sociedade no seu conxunto considera como música, asociada a diferentes formas de consumo e de usos sociais. Neste sentido, cabe lembrar a análise da cultura musical dos estudantes do caso estudado, pois coincide en abundantes características cos patróns socialmente establecidos de consumo como o reforzo da escoita da música en situacións cotiáns, e unha escoita predominante da música popular urbana.

Ocorre algo similar ao avaliar o potencial económico da música funcional fronte á música non funcional. Tanto sexa para cuñas comerciais, bandas sonoras, sintonías radiofónicas ou música para videoxogos a música funcional supón unha parte importante do sector profesional. Neste sentido, observamos como o currículo das materias de modalidade lonxe de procurar solventar este alonxamento herdado do orientación educativa dos Conservatorios, dalle continuidade dentro dos estudos de Bacharelato, interpretando estas ensinanzas só respecto á cultura da música culta occidental, o que o leva a restrinxir artificialmente a visión do que a música significa para a maioría dos profesionais e a sociedade en xeral, máis unha vez obviando as evidencias que apuntan neste sentido. En relación a isto, observamos a insistencia da profesora en incrementar, a través da súa interpretación do currículo, a importancia da música funcional que forma parte do contexto diario no que viven os estudantes, dando importancia ás bandas sonoras de películas... Neste sentido, unha vez máis, a profesora trata de corrixir estes sesgos desde a súa praxe como docente, reorientando a materia ao alumnado real do Bach AEMD.

Quizáis unha das consecuencias máis importantes das que afectan ao carácter profesionalizador das materias de *Análise I* e *LPM*, deriva da prioridade curricular por establecer unhas normas estéticas canónicas e de recepción da música que os estudantes deben coñecer, interiorizar e apreciar, e que se extraen do canon de músicas da tradición culta occidental. Isto afecta de modo determinante á configuración dunha visión educativa ampla da música e a industria que a rodea a través dunha integración comprensiva das diferentes culturas, estilos, actividades profesionais e a relación existente con outros ámbitos artísticos. O contrario, supón dar a entender a univocidade do que significa ser un profesional da música, limitándoo á visión de intérpretes de instrumentos, vocalistas ou compositores formados no eido da cultura da música culta occidental para tocar, principalmente, música ao vivo. Este modelo móstrase anacrónico como observamos ao contrastar os datos empíricos da industria e o negocio musical, e non representa a verdadeira amplitude do que significa hoxe en día ser un profesional da música.

Ante esta situación cumpriría adoptar unha visión máis ampla, tendo en conta o concepto citado dos “mundos da arte” de Becker, que permitise observar a

multiplicidade de dimensións do que se considera ser músico na sociedade actual, e tamén das diferentes profesións que existen ligadas á música. Así, un evento como un concerto de música implica unha ampla gama de profesionais alén dos propios músicos. Desde os técnicos de son e de luces, os produtores do evento, o persoal encargado da montaxe dos instrumentos, os xornalistas, os críticos... todos eles, participan da música nun nivel profesional. Por isto, non pode limitarse a análise comprensiva do campo da música obviando o papel que as diferentes mediacións teñen sobre a obra de arte, recoñecendo ademais que estas mediacións forman parte da arte mesma, ao estar unidas ao obxecto artístico indisolúbelmente. Este recoñecemento defendido por autores como Hennion (2002), debería ser a base para unha análise positiva da educación musical e das aprendizaxes que debe incluír, dotando aos estudantes dunha formación aberta que asuma a multiplicidade que presenta a industria musical e a importancia dun coñecemento reflexivo que permita, aos futuros profesionais, adaptarse aos diferentes marcos interpretativos e de funcionamento de cada cultura musical.

A ocultación, a día de hoxe, de todos estes elementos na formación dos estudantes nun nivel como o do Bach AEMD, contribúe a reforzar unha situación que non se basea na formación e búsqueda da inserción laboral dos estudantes no futuro nin da súa formación nos “mundos da música”, senón en garantir a presenza e pervivencia no sistema educativo dun xeito de entender a música particular que, a través da súa institucionalización, reforza o seu papel como cultura dominante dentro da sociedade; mas isto nada ten a ver co enfoque propugnado curricularmente para a xeralidade das materias de modalidade, nin co contexto e os estudantes reais do Bach AEMD.

7.2.2 Implicacións do debate Bourdieusiano sobre as distincións do gusto estético

A concepción de música como cultura e a análise realizada en torno a ela ocúpase de observar as relacións no nivel de aula entre o currículo, a profesora e os estudantes; e de como as diferentes prácticas, significados e códigos conflúen dentro das materias de modalidade do Bach AEMD. Mais confinar a natureza destes procesos a un ámbito tan reducido como o de dúas materias dunha vía de Bacharelato, presentándoo como unha realidade froito dun contexto peculiar, levaría a ocultar ou infravalorar a influencia que no caso estudado exercen outro tipo de dinámicas e estruturas sociais de maior calado que actúan dentro do campo da música e da súa educación. Neste sentido, utilizaremos a análise bourdieusiana das diferentes relacións de poder que operan a través da arte, o gusto ou consumo cultural.

Utilizaremos, continuando coa análise unha serie de ideas introducidas por este sociólogo francés, respecto ás materias estudadas considerando o papel da música como marcador das distincións que existen entre os axentes nas relacións sociais xerais. Observaremos desta maneira, como as distinción operadas *simbólicamente* a través da música, son unha expresión de determinadas loitas de poder que existen na sociedade e que atinguen a aspectos fundamentais como a clase social, o xénero ou a etnicidade. Para Bourdieu, quírase ou non a “arte e o consumo artístico están destinados unha función social [...] de lexitimación das diferencias sociais” (Bourdieu, 2010, p. 239).

Tendo en conta o anterior, revisaremos as condicións sociais sobre as que se da a presenza da música culta occidental no Bach AEMD, e como os tipos de ensinanzas musicais asociadas á mesma son a expresión dunha serie dentro do campo da música e da educación, e que acada implicacións sociais máis profundas.

7.2.3 O Bach AEMD como parte do campo da música

Partindo da noción de campo social de Bourdieu, e utilizando algúns dos principios e ideas expresados por el en relación ao campo artístico, complementaremos a análise realizada até aquí partindo principalmente das ideas de Hall sobre a definición de música como cultura e o seu concepto de comunicación. A perspectiva de Bourdieu, baseada en categorías moi semellantes, permítenos pór seu foco nun espazo social máis amplo, situando os feitos estudados como a parte *simbólica* dunha loita pola lexitimidade na sociedade. Mediante esta perspectiva dotaremos á análise dun sentido máis profundo e amplo, que desborda ao propio caso estudado, e que tenta explicar como as distincións e seleccións que os axentes realizan entre diferentes estilos musicais, sitúase como expresión e instrumento da loita dos axentes e os grupos sociais por obter unha posición lexítima no *dominio simbólico* da música.

A continuación, realizaremos unha interpretación teóricamente informada da realidade estudada en dúas direccións complementarias. Primeiramente procuraremos observar como, a través do sistema educativo, se constitúe o *canon* das músicas que dominan o campo, así como os seus modos de consumo e de transmisión. E tamén, en relación a isto, como a institucionalización dun sistema de percepción estética como o *lexítimo* no campo, implica a exclusión, dentro da loita polo poder, doutros tipos de estética posíbeis colaborando no establecemento de diferencias simbólicas entre os axentes que reflexan de modo naturalizado no campo da música, as diferenzas obxectivas nas súas condicións de vida, especialmente a súa orixe social e o seu capital cultural.

7.2.4 As materias do Bach AEMD como expresión da cultura dominante

A importancia da música e das artes en xeral para permitir a diferenciación social aludida por Bourdieu, débese a que a arte é en realidade un obxecto suxeito á crenza, na que a apreciación dunha obra depende tanto da intención como da aptitude do espectador. Ademais, e de xeito similar ao achegamento á cultura de Hall, o sociólogo francés sinala que a propia intención estética baséase nunha arbitrariedade, nun feito social (Bourdieu, 2010, p. 66). O papel que xoga autoridade pedagóxica, sexa a escola ou a familia, ten un carácter central en relación á arte ao ser susceptible de xerar simultaneamente a “necesidade do seu propio produto e a maneira adecuada de satisfacela” (Bourdieu, 2010, p. 67). A educación, segundo isto, actúa designando as obras que deben considerarse dignas de admiración e tamén establecendo as normas arbitrarias que as establecen como dignas de seren admiradas.

Tendo en conta o anterior, é necesario deterse na xénese e a evolución da educación musical en España co obxecto de reconstruír historicamente os arbitrarios que a cultura dominante establece como “música” digna de admiración; e, ao mesmo tempo, como se van configurando os sistemas oficiais de educación musical, que establecen o que se debe estudar “para saber de música”, é dicir, para educar na crenza aos futuros artistas e ao público, e tamén creando o modo *lexítimo* de interpretar e consumir as músicas admirábeis.

Entón, para comprender parte do que significa a música na opción do Bach AEMD, é necesario remontarse ao nacemento da educación musical moderna en España ten a súa orixe con carácter oficial cara 1830 coa fundación do Real Conservatorio de Madrid. Este tipo de institucións naceron sobre todo durante o século XIX en Europa ligadas á tradición da música culta occidental e adicadas a dotar dunha instrucción musical profesional aos seus estudantes. Ademáis, en sintonía con moitas das crenzas e ideas extendidas na música culta durante o s. XIX, o desenvolvemento da educación musical tivo unha orientación práctica de carácter profesionalizador, procurando principalmente a formación de intérpretes ou compositores dentro deste ámbito artístico. En España, este tipo de ensinanza ficará oficialmente en mans dos Conservatorios até a actualidade en virtude da chamada “Lei Moyano” de 1857. O establecemento progresivo destas institucións autónomas no seu funcionamento, tivo como consecuencia unha separación e unha xerarquización tácita do que se considera “saber música”, distinguindo entre o estudo práctico da música a cargo dos Conservatorios, e os estudos teóricos relacionados á mesma ou a súa pedagogía, que ficarán ligados á Universidade, se ben dotados dunha relevancia secundaria marcada xa coa extinción da única cátedra de Música en España, a da Universidade de Salamanca, no ano 1792. Tras isto a música volverá á universidade como materia das Escolas Normais en 1878. Porén, a xerarquía referida anteriormente xa se pode observar no feito de que o deseño do programa destas materias fose responsabilidade do Real Conservatorio Nacional de Madrid (Martín Moreno, 2005, p. 82). A universidade, polo tanto, perderá importancia no estudo da música que só logrará ir recuperando a partir da II República, e co paréntese da Guerra Civil. Non será até o ano 1970 que a música se constitúe en materia obrigada dentro da titulación de Belas Artes, e en 1984 coa creación da especialidade en Musicoloxía na Universidade de Oviedo (Martín Moreno, 2005).

Fronte á debilidade da música nas universidades, os conservatorios non deixaron de aumentar en número e xa na segunda metade do século XX, mediante o coñecido como “Plan do 66”, continuaron unha senda aínda máis autónoma establecéndose como a institución *lexitimada* por excelencia na educación musical. Neste plan, desenvolveuse unha ensinanza máis sistematizada nos Conservatorios conservando o seu foco principal na formación dun amplo dominio técnico respecto á interpretación e á creación da música culta occidental. Como observamos, determínase a natureza da educación musical sobre unha idea concreta do que significa “facer música”, pertencente ao código da tradición da música culta occidental. Con isto, as demais facetas académicas e sociais da música teñen ficado nun segundo plano, *deslexitimadas* fronte ás prácticas principais propugnadas pola visión dominante.

O advenimento da reforma educativa encarnada pola LOGSE, nos anos noventa, dotou aos estudos de Conservatorio, coa creación dos estudos superiores, dunha equivalencia coas titulacións universitarias. Este intento de achegamento e converxencia coa universidade, que procuraba o deseño dun único sistema educativo común a todo o estado e tamén relacionado coa construción dun marco europeo de educación superior, non afectou substancialmente o obxectivo principal das súas ensinanzas, continuando maioritariamente centradas na formación de intérpretes, compositores e directores cunha importante influencia da música occidental culta. Ademáis a LOGSE, veu instituír un plan de estudos moito máis estricto e ríxido coa súa división en graos Elemental, Profesional e Superior, cunha ensinanza á que se debía acceder no primeiro curso entre os 8 e 12 anos, e pensada para unha duración de catorce cursos académicos. Engadido a isto, contaba coa obriga de matricularse de cursos académicos enteiros, e contar cunha convocatoria oficial eliminando a convocatoria de setembro durante todo o Grao

Elemental e Profesional. Por último, esta educación dotada dun carácter presencialista, estendeu as horas de docencia, obrigando aos estudantes a simultanear estas ensinanzas coas da Educación Secundaria Obrigatoria. Este deseño, tan estricto e desde idades tan curtas, baséase no obxectivo principal de educar aos intérpretes desde a infancia para a formación de *virtuosos*. A pesar dos cambios normativos coa LOE e a LOMCE, a estrutura básica dos estudos de música elementais e profesionais ten mudado pouco, así como a maior parte do seu currículo, que segue baseado nos mesmos principios, e que conta cun abandono próximo ao oitenta por cento (Gutiérrez, 2017).

O plan de estudos do Conservatorio impide cursar materias soltas e onde a entrada nun curso se regula por un exame que esixe uns coñecementos teóricos e prácticos similares aos que tería que ter a persoa de estar estudando dentro do mesmo. Neste sentido, polo tanto, consérvase en boa medida o seu carácter pechado e exclusivo centrado no obxectivo citado.

Estas dinámicas, se ben teñen dado lugar nos últimos anos a diferentes críticas desde dentro dos propios Conservatorios, permaneceron alleas á investigación educativa sistemática durante moito tempo. Ademais, como observa Bourdieu, a pertenza dun axente a un campo limita a capacidade de crítica das propias dinámicas inherentes ao mesmo. Isto sería resultado da grande separación e aillamento que tradicionalmente caracterizou ao sistema de educación musical español, coa autonomía da ensinanza da música *lexítima* representada polos Conservatorios e o carácter minoritario acadado polas ensinanzas musicais na universidade ou a case inexistente oferta de ensinanzas relacionadas coa música da Formación Profesional. Este sesgo, tivo como consecuencia manter estas ensinanzas prácticas fóra do dominio da investigación pedagóxica e didáctica, limitando a influencia de disciplinas afíns como a musicoloxía, a etnomusicoloxía e a socioloxía da música, e tamén das ensinanzas e actividades profesionais que a rodean e colaboran na creación da música concebida, segundo Becker, como unha acción colectiva. Por extensión, tamén se reduciu o contacto con outras culturas musicais, que habitualmente estiveron ao marxe da educación oficial da música, limitada á música culta occidental e, nos últimos anos, á implementación da especialidade Jazz especialmente nos estudos superiores. A isto, podemos sumar que a tardía incorporación da música na educación primaria e secundaria como materia, o cal retrasou a constitución dun corpo de profesores que puidese desenvolver outra perspectiva dentro da educación musical, creando así un círculo pechado en torno aos Conservatorios, logrando reforzar a súa *lexitimidade* dentro do campo da educación musical.

Polo tanto, na configuración do campo da música, co papel determinante que a educación ten dentro da creación da “necesidade” da arte e das disposicións para a súa recepción, a tradición pedagóxica do Conservatorio logrou manter de xeito acrítico e con reducida resistencia un paradigma arbitrario baseado na primacía da importancia do *virtuosismo* e da *xenialidade* do intérprete e do compositor, adicándose case en exclusiva á preparación dos estudantes para estas tarefas. O seu establecemento como a institución educativa *lexítima*, fixo que esta crenza exercera unha forte determinación sobre o que se considera socialmente ser un “músico profesional”.

Esta xerarquización e obxectivización dunha convención arbitraria, ao vir dada desde os grupos e institucións que dominan o campo logran determinar, como se observou na análise descritiva do currículo, tamén a configuración dos estudos que afectan aos seus estudantes fóra da súa institución, especialmente no Bach AEMD. Ao configurarse a naturalización da crenza de que o único importante para educarse como músico

profesional é “saber tocar”, a institución do Conservatorio inflúe no deseño dunhas ensinanzas do Bacharelato que lle permite a estes estudantes reducir o tempo adicado a outro tipo de materias, o que se materializa no establecemento da validación entre as materias de modalidade de música do Bach AEMD e certas materias do Conservatorio Profesional. Isto só pode entenderse baixo a aceptación da necesidade dos estudantes de focalizarse aínda máis na práctica interpretativa, constituídos no verdadeiro desafío dos estudos do Conservatorio.

A *lexitimidade* e o poder no campo da música do Conservatorio como a institución central de ensinanza actúa, *de facto*, como determinando a importancia dos saberes relacionados con este ámbito artístico. Aínda cando existan titulacións musicais tamén no eido univesitario, observamos como a súa *posición dominada* non lles permite establecer as normas e as disposicións que guían, en boa medida, a educación musical a nivel xeral. É, neste contexto, como o Conservatorio de Música traslada o seu currículo ao Bach AEMD, reproducindo unha alta porcentaxe dos seus contidos, as súas metodoloxías e os seus obxectivos; e deste modo garantindo a prevalencia da súa *visión lexítima* da música a través do sistema educativo até instancias que, como no presente caso, son alleas á propia institución.

Desta maneira, as materias de música do Bach AEMD reproducen en realidade unha mirada *lexítima* que ordena o campo da educación musical, construída historicamente no Estado Español cara o estudo práctico e profesionalizador no ámbito da música culta occidental. Esta perspectiva, a través da súa pervivencia no tempo, tamén garante e reforza a súa pervivencia grazas a que unha grande parte dos docentes de música no nivel de Educación Secundaria tamén sexan titulados polo Conservatorio. É dicir, esta institución inflúe a determinación das aprendizaxes coa súa influencia curricular mais tamén, en boa medida, ao ser a fonte formativa de boa parte do profesorado. Neste sentido, actúa establecendo un marco común de significados ou *sentido común* na maioría dos axentes do campo.

En relación ao exposto no epígrafe relacionado aos contextos da música profesional, este eido, ao estar arredado da investigación sobre a orientación e inserción laboral (Ponce de León & Lago Castro, 2009) ou os datos da propia industria á que debe fornecer de profesionais, ten ficado fóra dun escrutinio multidisciplinar que permitise que efectivamente a educación musical ofertada se adaptase aos fins propostos. Deste xeito, o paradigma educativo non se constrúe principalmente en base ás necesidades presentes dos estudantes e ao desenvolvemento dunha carreira profesional futura, senón en base á pervivencia dunhas prácticas e ideas que entenden a profesionalización da música só en relación ao dominio dun determinado código estético e estilístico.

Outra das consecuencias da posición acadada no campo da música, é que o Conservatorio teña un alto nivel de autoxestión constituído como un campo específico e suxeito, en grande medida, ás súas propias normas. Deste xeito, o seu modelo de educación, historicamente construído e con lixeiras variacións chega até o presente. Neste sentido a súa *posición de dominación* e outros centros de educación artística fronte ao papel da Universidade na maioría das artes, é unha parte importante das loitas que se dan no campo das artes até os nosos días. Isto obsérvase, por exemplo, nos conflitos habidos nos últimos anos respecto á posibilidade de denominar ás titulacións artísticas superiores impartidas no Conservatorio como Graos (denominándoas igual que ás titulacións universitarias) ou ao intento do goberno de permitirlle a estas institucións impartir estudos de Máster ou de doutoramento. Os resultados desta pugna, que chegan incluso ao terreo xudicial, son a mostra da existencia dunha loita polo

dominio da educación artística en xeral e musical en particular³ da que o Bach AEMD é tamén unha parte involucrada.

Resultado do anterior, o enfoque das materias de modalidade de música do Bach AEMD, colaboran na lexitimación de diferencias sociais, dividindo ao alumnado en relación a estar realizando ou non estudos no Conservatorio. De xeito engadido, ao estar estipulado o acceso a estas ensinanzas para menores de 12 anos no primeiro curso, temos unha alta dependencia das decisións das familias dos estudantes en determinar o aproveitamento óptimo desta opción de Bacharelato. Así, ao non poder modificar esta situación de xeito autónomo nas idades que cursan ao Bacharelato, vetada a posibilidade a unha maior educación musical dentro do sistema público, permítese de xeito sistémico que a formación musical previa deste alumnado dependa sustancialmente do interese e o nivel cultural das familias ou do seu tempo libre para levar aos seus fillos e fillas a estudar ao Conservatorio. Isto supón, de feito, establecer unha distinción entre as persoas que cursan do Bach AEMD respecto á súa bagaxe musical, onde as pertencentes ás clases sociais cun *capital cultural* máis baixo tenden a estar máis privadas deste tipo de formación, deixándoos nunha desvantaxe con respecto a aqueles que sí estudan no Conservatorio ou poden permitirse o estudo da música en academias ou escolas privadas.

7.2.5 A mirada estética pura como paradigma educativo

Á hora de valorar o xeito en que se configuran as propias aprendizaxes das materias de modalidade, influidas polo dominio sinalado do Conservatorio e a música culta, utilizaremos a visión bourdiesiana sobre a constitución da mirada estética pura, consustancial aos campos artísticos relacionados coa alta cultura.

Bourdieu (1988) establece dous sistemas principais de clasificación estética, caracterizados por estar construídos por oposición un ao outro, mais tratando de mostrar na súa constitución que son constructos completamente racionais: a *estética pura* e a *estética popular*.

A *estética pura*, ligada á música culta occidental é establecida no campo da música polos grupos que, como vimos, exercen o dominio e que establecen as normas do campo. Neste caso, a propia estética actúa como unha *estrutura estruturante* que é establecida como lexítima a través do control das regras do campo e constituíndose ao mesmo tempo nunha das súas estratexias de dominación. Así, a *estética pura* ao asociarse a certas obras de arte lexítimas, facilita que estas sexan as que rematen por definir tacitamente as normas da súa propia percepción como a única forma lexítima de percibir a música.

³ Neste sentido, cabe citar o conflito normativo denunciado pola Universidade de Granada respecto ás titulacións de Belas Artes, que foi obxecto dunha sentenza do Tribunal Supremo o 13-1-2012 que obrigou a modificar as atribucións e denominación das titulacións artísticas superiores, diferenciándoas das Universitarias, e que deixou sen efecto que as titulacións artísticas superiores fosen de Grao, fincando finalmente como equiparabeis a todos os efectos.

Entre os principios sobre os que traballa a *estética pura*, existen dous fundamentais que a sitúan en contraposición á *estética popular*, e que observamos sobre os usos que os estudantes adoitan dar á música. Así, teríamos o establecemento dun *principio de distancia* coa obra de arte. A adopción, baixo a aparencia da *lexitimidade*, dunha *mirada pura* da obra de arte, representada pola audición fisicamente pasiva supón o establecemento tácito dunha relación de dominio sobre os outros tipos de audición corpóreamente activos ou non racionais, non lexitimados e que, nestes caso, son os que adoitan realizar os estudantes cando recoñecen escoitar a música para realizar actividades de xeito paralelo. Ao establecerse dentro da aula esta xerarquía da escoita, trasládase ao *dominio simbólico* diferencias atribuíveis á procedencia cultural e social e ás condicións obxectivas de vida dos axentes, que sendo diferenzas de calado que afectan á súa forma de vida, son presentadas como diferenzas que dependen do *gusto* e das *disposicións* cara os obxectos artísticos. Os estudantes, en fin, acaban por asociar o modo de escoita típico da música culta occidental, co xeito ideal de escoita atribuíble ao resto das músicas. Isto pode observarse ao xustificar o uso de músicas *ilexítimas* como o Reggaeton asociadas a actividades que suxiren que a súa escoita tampouco é a *lexítima* e, polo tanto, esta argumentación serve para excusar, en relación ás xerarquías estéticas *dominantes*, os gustos e as maneiras de recepción, que sendo habituais na persoa, difiren das regras que dominan o campo.

O segundo principio fundamental de funcionamento da *estética pura* sería a aplicación do *principio de pertinencia*. Deste xeito os efectos artísticos son apreciados relacionalmente dentro da obra de arte, mais principalmente en analoxía ou contraposición a outras obras. Este principio fai que sexa necesaria un capital cultural previo considerábel para poder apreciar o valor da obra de arte, o que funciona como unha barreira de entrada para aqueles que non teñen este capital. A adopción da *estética pura* polo currículo das materias de modalidade do Bach AEMD, incorporada como parte da cultura da música culta occidental, xunto á asunción dentro das mesmas dun canon de músicas que xeran e lexitiman esta estética, ben ser a unha expresión clara do dominio dentro do ámbito das institucións escolares, especialmente nos ámbitos máis ligados ás institucións e clases que dominan o campo, como a educación musical profesional e superior. A xerarquía de lexitimidade entre as diferentes músicas representada no ámbito simbólico, ben ser un exercicio de dominación sobre outras *estéticas* ligadas a outras músicas que, non acadando a *lexitimidade*, representan a dominación das clases sociais que as practican, ao ficar excluídas do sistema educativo as músicas, as formas de recepción, e as ideas que conlevan.

En relación ao anterior, e baseándonos nos datos que presenta a *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2014- 2015* (2015), observamos unha importante correlación entre o consumo de *Música Clásica* e o capital cultural das persoas. Así, a asistencia a concertos é moito máis alta entre a poboación cunha formación profesional de grao superior ou cunha titulación universitaria. Polo tanto, a asociación entre *capital cultural* e estilo musical segue sendo importante.

Respeito ao anterior temos que, dentro das materias de modalidade, existen dous grandes grupos de estudantes en relación á adquisición do seu *capital musical*: aqueles que estudan no Conservatorio durante un número variable de anos, e aqueles que non teñen formación musical extraescolar, ou a realizaron en relación a outro tipo de músicas. Alén da diferenza de coñecementos que poida supoñer, os do primeiro grupo tenden a presentar os seus coñecementos dun xeito moito máis naturalizado, acadando unha visión moito máis desinteresada dos contidos musicais tratados na aula. O segundo

grupo, enculturizados fóra da escola noutro tipo de músicas, ou sen formación musical extraescolar, tende a aplicar cunha maior rixidez os coñecementos adquiridos. Esta expresión simbólica entre os estudantes, depende debido ao deseño das materias de que o capital musical fose adquirido no Conservatorio ou non. Isto é especialmente importante no contexto dunha ensinanza que buscan a confluencia en contidos coas tratadas no Conservatorio, pois supón beneficiar a unha fracción do alumnado sobre o resto.

Tamén importante para a análise é o feito de que a construción dunha *estética pura* se da por oposición a unha *estética popular*. Deste modo, a naturalización dos valores dunha *estética pura* supoñen a negación tácita do *popular* e, debido á institucionalización desta perspectiva, dificulta a inclusión doutros eidos musicais dentro do sistema educativo. Para Bourdieu, non se trata dun proceso dado polo azar, senón que a historia do campo da música é, de feito, “a historia da loita polo monopolio da imposición das categorías de percepción e de apreciación lexítimas” (Bourdieu, Pierre, 2010, p. 220). É dicir, a educación musical deseñada curricularmente, propugna en realidade a exclusión dos grupos sociais que non ostentan o *dominio cultural e económico*, entre os cales se conta a maioría do alumnado, que se ve obrigado a xogar un xogo con normas que lle son dadas, mentres intenta negociar a posición que ocupa adaptándose ás aprendizaxes e aos significados dominantes, establecendo un dualismo cos que ten fora da institución escolar. En síntese, as materias de *Análise I* e de *LPM* tenden a distinguir socialmente aos estudantes a través do seu consumo cultural, situando nun plano secundario de lexitimidade e prestixio á *música popular urbana*, que é a propia das culturas musicais da maioría dos estudantes, que se presentan como un colectivo *dominado* no campo da educación musical. Ademais, tamén se lles nega o dereito a formarse e coñecer mellor as culturas musicais ás que pertencen e das que participan activamente, o que supón un tipo de negación da diversidade cultural a nivel curricular.

Fronte a esta situación, a profesora pelexa por incluír as músicas que son importantes para os estudantes, dándolles a oportunidade de incluílas en diversas actividades da materia, e deste modo, flexibilizando o marco curricular para favorecer a multiculturalidade e o carácter reflexivo das aprendizaxes. Esta labor, ademais, conta co respaldo do propio alumnado que, como se mostrou a través dos testemuños, valora moi positivamente tratar a música da súa preferencia, valorándoa intrinsecamente, mais tamén como un xeito de coñecerse mutuamente entre eles. Deste modo, observamos como a propia entrada doutro tipo de músicas na aula, modifica o xeito de achegarse a elas cambiando, *de facto*, o que significa “aprender música”, involucrando outro tipo de esferas extramusicais que forman parte da vida dos estudantes.

Unha última consecuencia do determinismo cultural do currículo reviste un carácter máis político. Así, para Bourdieu, a prevalencia da arte pola arte está asociada ao “indiferentismo ou conservadurismo” social e político:

“[...] totalmente ocupado e gobernado por problemas técnicos, a arte pura asume o contrato tácito polo cal as fraccións dominantes da burguesía recoñecen ao intelectual e ao artista o monopolio da produción da obra de arte concebida como goce e como instrumento de lexitimación simbólica do poder económico ou político mediante o cal se alonxa das cousas serias, a saber, as cuestións sociais e políticas” (Bourdieu, 2010, p. 118)

Desta maneira, deixando de lado os estilos da música popular urbana e mantendo a importancia que acada a música culta nestas materias, quedan ocultas as loitas sociais, políticas, de xénero ou étnicas que encerran moitas das músicas que son relevantes para os estudantes e que forman parte, dentro do campo da música, das loitas sociais en sentido amplo. Deste xeito a música culta occidental tende a presentar naturalizadamente as súas músicas como un paradigma cultural caracterizado por ser occidental, masculino, e propio da raza branca (Green, 2001), e polo tanto exclúe tacitamente aquelas manifestacións musicais non occidentais, femininas ou pertencentes a outros grupos étnicos. Presentar curricularmente a música como un elemento “neutral” ás ideoloxías e ao poder, reforza a dominación dos dominados, onde os estudantes que non pertencen a esta cultura rematan por aceptar un determinado estado do xogo como o normal, acatando as normas que determinan a súa posición no campo da educación musical, que determinado en grande parte pola cultura académica do Conservatorio, os alcanza dentro do dominio escolar do Bach AEMD.

7.2.6 Música e interdisciplinabilidade artística no Bach AEMD

A situación de desequilibrio na presenza dos diferentes ámbitos artísticos da vía do Bach AEMD, ten importantes consecuencias a nivel curricular, educativo e social. Entre as persoas máis perxudicadas por esta situación temos aos estudantes que pretenden seguir no futuro itinerarios formativos ou profesionais da danza e de arte dramática.

A seguir, realizaremos unha interpretación das causas e implicacións do establecemento nas materias estudadas dunha serie de ideas e prácticas culturais relacionadas coa música que determinan a traxectoria educativa dos outros ámbitos artísticos neste nivel educativo, á vez que serven de reforzo de tendencias de consumo cultural xa establecidas na sociedade.

Como se explicou con anterioridade a institucionalización da educación musical comezou no estado español xa no século XIX, extendéndose pouco a pouco ao ámbito escolar principalmente desde os anos 80 do século pasado. A importancia que a ensinanza da música adquiriu a través dos Conservatorios de Música e da súa inclusión como materia na educación primaria e secundaria, favoreceu a súa institucionalización como obxecto de estudo, nunha situación privilexiada fronte aos outros ámbitos artísticos desta vía de Bacharelato. Paradóxicamente, as dinámicas de poder e institucionalización actúan tamén na configuración do papel secundario ao que se ven relegados no sistema educativo o Ballet e a Danza, que son habitualmente ignorados polo currículo escolar en todas as súas etapas. Quizáis o único eido artístico nunha situación similar de institucionalización no eido educativo sexa o das Belas Artes, que contan tamén cunha ampla tradición histórica e que, de feito, conta tamén cunha vía de Bacharelato de seu.

Aínda partindo das condicións expostas, é importante tomar en consideración que o estudantado interesado na arte dramática, no grupo estudado, non é minoritario na aula, o que ocasiona unha situación paradóxica. En primeiro lugar, porque este grupo se ve forzado a escoller as materias de modalidade de música, ao seren as ofrecidas polo centro educativo por defecto. En segundo lugar, porque a presenza dos estudantes que non están interesados na educación musical como saída académica ou profesional

directa se constitúe en garante de que a vía do Bach AEMD se poida impartir neste centro educativo acadando o número mínimo de estudantes requerido por lei.

Outro elemento contradictorio na situación estudada deriva de que o propio deseño e selección dos contidos das materias de música dificultan que as aprendizaxes poidan ser percibidas como “útiles” polos estudantes interesados na arte dramática ou a danza. É dicir, o deseño do currículo non fomenta que o tipo de aprendizaxes musicais e coñecementos adquiridos teñan utilidade na futura traxectoria académica e profesional do alumnado real que cursa a opción. Así, ao limitado papel da danza, o movemento e a corporeidade, así como da práctica instrumental, únese a selección musical baseada na música culta; desta maneira cercénase a posibilidade dun aproveitamento das materias por parte destes estudantes, que derivaría dun hipotético achegamento aos procedementos e ferramentas musicais utilizados habitualmente dentro doutros ámbitos artísticos.

O currículo, polo tanto, non ten o mesmo nivel de consideración cara este alumnado que cara os estudantes que simultanean o Conservatorio de Música, o que os deixa nunha posición de convidados de pedra nas materias de música. Estas, centradas en garantir a correspondencia cos contidos que se esixen no Conservatorio, procuran facilitar a súa validación dentro do plan de estudos do Conservatorio. Mais isto supón que as ensinanzas da materia de *Análise I e LPM* incumplan o principio profesionalizador para todos aqueles que non estudan simultaneamente no Conservatorio limitando, por esta orientación, o alcance futuro das aprendizaxes na vida da maioría dos estudantes. Isto é aínda máis inxusto para o alumnado non interesado na música profesionalmente, xa que as materias de modalidade de música cúrsanse en lugar doutras materias de modalidade máis relacionadas co ámbito da danza e da arte dramática, e que non se imparten neste centro.

Outra consecuencia, que podemos ligar coa concepción de campo social de Bourdieu, é a existencia dunha tendencia, dentro das materias de modalidade ofertadas polo currículo, a presentar materias que se corresponden a un único ámbito artístico. Isto parece responder ao feito de que estes campos artísticos teñan funcionado de maneira bastante autónoma, e tamén á formación dos docentes en ámbitos artísticos únicos.

Esta limitación é clave no plantexamento destas ensinanzas, ao impedir unha verdadeira integración das ensinanzas e unha formación transversal dos estudantes do Bach AEMD en diferentes contidos e habilidades que abrangan coñecementos correspondentes ás diferentes especialidades artísticas incluídas nesta vía académica. Ademais, esta tendencia a separar os ámbitos artísticos en diferentes materias, pode explicarse como un dos efectos das relacións de poder existentes dentro do ámbito da educación artística, que operan estruturando efectivamente o funcionamento do campo de produción. Desta maneira, se como Bourdieu sostén, o sistema educativo establece a “necesidade” e as “ferramentas” coas que percibir a arte, poderíamos relacionar o maior peso académico da música como unha función de garantir paralelamente unha prevalencia a nivel social fronte aos outros ámbitos, o que se reflicta nos datos económicos e de asistencia a espectáculos artísticos a nivel estatal⁴.

⁴ A *Encuesta de Hábitos e Prácticas Culturales en España 2015* (2015), o 29,2% da poboación acudiu a concertos no último ano, fronte ao 23,2% que acudiu ao teatro (que inclúe o teatro musical e a ópera), ou 7% ao ballet ou espectáculos de danza.

Ademais, retomando o carácter profesionalizador das materias de modalidade, a formación do alumnado en diferentes eidos da artes neste nivel do Bacharelato podería ser enriquecedora en relación ao estado heteroxéneo que caracteriza os “mundos da arte”, e no que os límites entre os diferentes eidos artísticos son cada vez máis imprecisos. Dotar aos futuros profesionais de distintos ámbitos artísticos da conciencia e dos puntos comúns entre eles, sería enriquecedor á hora de procurar un lugar dentro duns mundos artísticos en continuo cambio e hibridación.

8 Conclusions and future lines of research

8.1 Conclusions

After the descriptive analysis of data and the interpretation through a theoretical informed view, we can draw some conclusions that gather those analysis and interpretations with the research purposes. Thus, while maintaining a clear distinction of the three different areas which have structured analysis (curriculum, the teacher work and students), we seek to summarize them with a sense of continuity and correlation with the research objectives.

First, we develop the implications that arise from *Bach AEMD* adoption of a situated cultural approach within music education subjects, which tend to establish a conception of what means to be musically educated, under the influence of the conservatory and how students understand this cultural perspective. This part is linked to the first and second specific research objectives.

Second, we explain how the teacher work tries to balance the curriculum perspective with the real context of the classroom, trying to approach her students' music interests and backgrounds as a collective, trying to address objective 3.

Third, we expose conclusions related with objective 4, including the consequences of considering students as active and enculturate agents within the education process. In this sense, we deal with how art domains is conceived within *Bach AEMD* and how it concerns questions of equity. Thus, we analyse how music subjects have an effect in student's present life, while in the next one we expose how student's calculations about their future influence their view of *Bach AEMD* option.

Finally, our fourth line of conclusions address how these consequences concerning *Bach AEMD* have common grounds with other *Bacharelato* options, justifying the importance of considering education as a dynamic cultural practice.

1. Implications of Bach AEMD adoption of a situated cultural approach within music education subjects

As it has been shown in this case study, the establishment of a specific cultural code for producing the music curriculum tend to be naturalized, hiding the conventions and specificities of a particular music culture, and doing so, presenting it as an objective construction. In this research, we have underlined several cultural conventions, taken from the western art music culture, that are imposed by the curriculum: a preferred music canon; a preferred way of listening to music that eliminates corporeal practices while focusing on its rational properties; a music analysis method which fosters a structural approach to music; and, finally, main goals of music education, derived from a specific cultural conception of what means to be musically educated.

If we consider that the objectivation of a cultural code is the final step of imposing a set of dominant meanings (Hall, 2006), presenting western art music meanings and conventions as universal within the classroom is, indeed, a way of imposing a specific way of experiencing and understanding music. Thus, western art music cultural code assumption tacitly excludes other music meanings and practices that are dominated within the field of music education

(Green, 2001). Therefore, when talking about music in the Bach AEMD it is necessary to adopt a comprehensive perspective of music as a cultural practice. This approach would include not only the elements related directly with “musicking” in a broad sense (Small, Christopher, 2012), but also those aspects beyond the “organized sound”, regarding music as an important part of the way people live, feel, think and understand reality (Williams, 1994). Thus, expanding the concept of music would also help to situate language and other cultural practices as important means to understand and communicate music itself (Born, 2011; Hall, 1997); and, moreover, to consider that music is subject to multiple interactions and mediations which, in fact, constitute an essential part of it (Hennion, 2002).

Curricula of both *Análise I* and *LPM* establish a tacit music canon of masterworks together with an univocal way to analyse and receive them, presenting this selection as a universal paradigm of music quality. Thus, western art music tends to be shown as a superior culture, compelling students to assume its values at school. As a result, it has been found that the prevalence of this music culture within the music subjects is very often interpreted by students tied to the connotation that western art music has better intrinsic properties for music learning than popular music styles. In a broader social sense, students also link this kind of music with cultured people, many of them considering that classical music listeners appear to be “interesting” or “clever” people. Thus, students seem to be conscious of some existing social hierarchies related to music styles, which even lead them to excuse some of their music tastes, those referred to socially considered “low quality music” involving music styles such as Reggaeton. In this sense, students link music preferences that do not fit what is socially considered “good music” to their past life (something they liked much more when they were younger and unsophisticated) or to specific social functions like dancing or partying.

These findings suggest that the imposition of culturally situated aesthetic values through the way music is presented in Bacharelato has a great impact on students. First of all, as it compels them to assume western art music values and conventions as an ideal paradigm that very often challenge their own music culture, learned within their social circle and used in their everyday life out of school. In this sense, western art music culture prevalence fosters the adoption by students of certain cultural values and tacit status hierarchies among music styles, including stereotypes and ideas that symbolize objective social differences through music tastes (Bourdieu, 1984).

This situation has important consequences from a democratic, inclusive and multicultural music education perspective. Thus, taking into consideration that music is very often subject to appropriation by individuals and groups, helping them to articulate their identity, thoughts, actions through its daily use (DeNora, 2000; Willis, 1978), imposing tacit music cultural values is not only a matter of music education praxis but it also affects broader social processes of collective and individual negotiation of identity and cultural belonging, in which students are involved as agents.

Therefore, the design of music education in the Bach AEMD should help to illuminate how music cultures are the result of shared meanings established within specific groups through convention. It would be important to show students how meanings are not naturally fixed, synchronic and static, as they are

subject to a continual process of construction and negotiation (Hall, 2006). Therefore, if cultures are a consequence of subjective agreements within a social group, then the design of music curriculum should put into question its legitimacy for establishing a clear and universal set of music styles or works considered to be “worth of study”. This would lead to the recognition that selecting music by its quality or value implies the establishment of a common frame of meanings and values, a culturally situated code as a mean to measure music practices. For all of this, any aesthetic judgement within music education should be contextualized by declaring and justifying its cultural code adscription.

As it has been found in this research, the curricular design of *Bach AEMD* music subjects is very much influenced by the pedagogic traditions and curriculum of the conservatory of music. Thus, it does not only affect to the translation of some methodologies or goals from one institution to another, but it also depicts how we “culturally imagine” the expected outcomes of music education. Related to the latter idea, music education in *Bacharelato* tend to be constrained by the importance given to theoretical and abstract contents, which seem to derive from the existing legal validation requirements among Conservatory and Bach AEMD music subjects. However, these kind of contents have a different function in each institution, as they have a complementary role to instrumental or vocal tuition in the Conservatory curriculum while, on the contrary, they constitute the main goal of *Bacharelato* music subjects, where most part of students are not provided with practical tuition.

The traditional educational paradigm represented by this link between both institutions is, in fact, contested by a fraction of students that having abandoned the Conservatory, as it does not fit the kind of music learnings they are looking for, choose to study *Bacharelato* as an official alternative option of studying music out of the former institution. Instead of assuming this traditional paradigm without question, *Bach AEMD* curriculum should be submitted to reflexive analysis in order to illuminate the origins and foundations of this music education tradition, providing a critical understanding of it as a historically situated construct. In this sense, we should consider the conditions that have influenced how music education is institutionalized in Spain, and how different historical processes have contributed to shape the way we still understand music education. Thus, music instruction in *Bach AEMD* should be open to consider new approaches that meet the real needs of professional music field and also the available options for continuing their studies in the future, providing students an open-minded set of tools that enable them to explore their creativity.

Bacharelato de Artes Escénicas, Musicales e Danza is conceived to agglutinate three different art types. As its name suggest, this option is supposed to be chosen by those students interested in learning about one of them. However, as we have found through the curriculum analysis, it does not have a comprehensive education plan for integrating different art types within its subjects. Thus, subjects tend to be specific to a single art domain. As we have seen, this curricular structure is the greatest source of disappointment and deception for those students who are interested in Drama. They criticize its

stress on music together with their lack of information beforehand about the real contents of art subjects in this *Bacharelato*. As a result, this fraction of students, who are not currently studying any subject related to Drama in the first year of *Bacharelato*, feel discriminated in favour of those students interested in music.

As a consequence of this art subject design which tend to devote each one of them mainly to a single art domain, together with the different importance given to each art type within *Bach AEMD*, it has been found that students who are interested in Drama or Dance lack equal access to their artistic educational needs. Furthermore, once they are compelled to study two music subjects, being the only art subjects available, these students meet a paradigm of music learning based on a range of contents that do not fit what dancers or actors would need in the future, as it is designed to educate classical music interpreters.

Contrary to the foundations of this music education approach and the bias towards music in art subjects of *Bach AEMD*, we find it necessary to foster equal access to artistic education for all students independently of the art domain they are interested on. Thus, a new cross-disciplinary perspective should be adopted in order to design *Bach AEMD* art subjects integrating music, drama and dance learnings. In this sense, it could be useful to focus on their common grounds to find common learning needs to all students. At the same time, *Bach AEMD* should help students to develop versatile artistic skills and dispositions which prepare them to face different professional challenges in their future careers within the “Art Worlds”. We should take into consideration that nowadays is increasingly difficult to separate arts in independent domains as, very often, disciplines such dancing, acting, recording or filming are blended within contemporary professional artistic projects. Thus, this academic option should provide the means for developing broad perspectives and skills that could meet the needs of different future professional careers within the art field.

2. The teacher seeks to balance the curriculum perspectives with the real context of the classroom approaching students’ music interests and backgrounds.

As it has been shown in this study, the transformative role of the music teacher is key in the education process that takes place within the classroom. In this sense, in this research the teacher encounters a difficult situation when deciding how to teach the curriculum contents. First, because this *Bacharelato* is a new academic option and, for this, the teacher lacks models or guidelines when planning her work within these new music subjects. In this sense, the teacher faces the challenge of adapting the existing curriculum of *Análisis I* and *LPM* to students with different backgrounds in music, trying to include those who are currently studying at the Conservatory together with those with little previous background in western art music, some of them not having the prior knowledge and skills needed to study music subjects in *Bach AEMD* such as reading scores or music theory notions. Due to this situation, her professional skills and reflexive planning are key to achieve an inclusive teaching within music subjects, trying to make possible for all her students to understand the curriculum contents through adapting learning processes and activities to a music environment closer to students interests, whether it is through analysing their favourite songs or learning to analyse the soundtrack functions within a film.

As the teacher recognizes during the interviews, her work is based much more in her disposition and commitment than in real educational resources provided by the education system. Thus, as we have shown in this study, more materials and resources would be needed, as well as specific teaching training programs in order to prepare teachers to face music teaching within this new learning context. As the teacher holds, there is a lack of materials and activities for this level concerning music familiar to students, which they listen to in their living contexts. Furthermore, it would be needed to focus on that music used in multimedia environments as films, theatre, technology and so on. In this sense, it seems necessary to adopt an open approach to music education as the way to meet the needs of an heterogeneous kind of students and their different artistic interests. In this study, the teacher has shown to be a great example of how to face this challenge successfully from this new perspective.

As it has been found, students that participate in this case study are aware of a great number of music trends and are able to speak about them creating and exchanging meanings. Thus, when talking about future, they also imagine different professional paths, some of which go a step beyond of what curriculum structures can actually afford. They embrace and struggle within the curriculum structure negotiating their position as they take into consideration their “imagined futures”, their school trajectory and their cultural identities, transforming the classroom in a “place of hybridity and duality of existence” (McCarthy, Bulut, Castro, Goel, & Greenhalgh-Spencer, 2014, pp. 224-225). As shown in the focus-group interviews, students are making rational calculations that involve the current possibilities within the education system and, at the same time, trying to elaborate a personal project for doing what they like or what they think fits better to their skills. We have observed this specially in those students that have abandoned Conservatory deciding to study *Bach AEMD* as they consider it to be another official path to study music parallel to the Conservatory of Music. Interestingly, these students challenge how music education is institutionalized imagining professional careers related to music different from those available in the official system. Thus, some of the participants tend to trace academic or professional paths that mix music with other fields, colliding with the traditional paradigm of music education still harnessed to western art music cultural conception of music and artistry.

3. Students are active and enculturate agents within the education process. *Bach AEMD* conception of different art domains arises questions of equity among students..

In this study, Bach AEMD music subjects have shown to be focused in educating students mainly in music theory and also in a theoretical approach to music analysis. However, as most part of students is not currently studying at the Conservatory, and due to this without any direct access to instrumental or vocal tuition, it is not clear which goal have these learnings given that most of them cannot find a practical application for those contents. In this sense, we have found that most music learnings are not related to something all students could “really do” out of school. So, for those students that do not have access to

instrumental or vocal tuition out of school, music learnings are very often “useless”.

In order to reverse this situation, students’ music practices, backgrounds and preferences should be taken into consideration when designing music education, trying to integrate them into the learning processes and, thus, making music education “useful” for their everyday life. Beyond the decision of becoming a music professional, students at the Bach AEMD level still can choose different academic or professional paths. However, whether they finally decide to be a professional musician or not, music will continue to be important in their lives as a professional skill or as leisure activity. Thus, it would be needed to focus music education much more in making a positive impact in students’ present life and not only with regard to the future. In other words, music should “make a difference” for those who study it (Regelski, 2005), trying not to become an “endless stairway” that students give up before artistic results are achieved.

Approaching and taking into account students perspectives about music and art in general seems necessary if we consider the crucial role of youth, for almost the last century, in establishing new movements and trends within the artistic fields, specifically in the popular culture domain. As a matter of fact, art is specially influenced by changes in politics, social conventions, material conditions and also in its ways of transmission and reception. Thus, the central role of young generations both as consumers and producers is key to understand how “Art Worlds” diachronically evolve (Frith, Straw, & Street, 2001; Hobsbawm, 1994; Keightley, 2001; Street, John, 2012; Willis, 1978).

We can link those “students’ calculations” about their future and their artistic knowledge of new trends as consumers and producers with the controversy between what a professional need to learn to get involved in the “Art Worlds” and what music education subjects provide in relation to that. Thus, as it has been shown, music curricula remain focused in educating students around specialized tasks related to traditional roles in the music field. Therefore, we find a music education perspective which emphasizes the teaching of how to play, read or analyse virtuoso and complex forms of music; in other words, giving importance to that knowledge related to western art music. The contention here is not to challenge the quality of those educational paradigms. Contrary to that, it is to suggest that this kind of education should not be the only available option offered to study music for those interested in this artistic domain, in drama or dance. It would be needed to analyse contemporary successful art projects, those in which students tend to be well informed, trying to design art education as something harnessed to how art functions within our contemporary society.

4. Considering education as a dynamic cultural practice has important implications for all Bacharelato options.

Conclusions mentioned above lead us to consider that the problematisation of this research could be extended to other areas of knowledge involving other Bacharelato options and subjects. Nowadays, education is much more than an election for students, it is a must. The pressure exerted over young people to continue studying and increase their cultural capital should also consider the changing cultural backgrounds and contexts that surround them, seeking to

provide opportunities to bring within school classrooms students cultural backgrounds and, thus, making possible for them to incorporate what they learn and experience out of school, blending their cultures with the knowledge they acquire at school. This also would include that education should be a means for people to express themselves and to imagine their future freely, erasing cultural constraints, including those values established inside the education system through convention, that compel students to accept academic itineraries that very often challenge their own individual identity and cultural belonging, acting as a barrier to their real future academic potential. As a result, in a world of constant change that needs adaptative professionals it would be needed to put into question how we drive students, in their academic elections, through rigidly tracking them into different streams. Thus, it would be important to put under reflexive analysis how subjects are linked in different roadmaps that limit the available academic options and the mixtures of disciplines in which students have to imagine their futures.

In this sense, like in *Bach AEMD* option drama has not any curricular relationship with music further than being part of the same academic pathway, it also happens when stablishing closed barriers that pull apart subjects from different areas such as Physics and History or Maths and Music. This way of stablishing pathways, historically situated rely not only on rational elections but also in tradition, which we propose to be revised critically. Related to this study, for example, is the fact that *speculative music* cathedra disappeared from spanish University of Salamanca in 1793, after the dismissal of math professors to continue teaching that area as it had been stablished by law. This ended with the disappearance of this part of the music study from university (Martín Moreno, 2005). Thus, we should take into consideration these and other historical facts when analysing, for example, why music and other art disciplines tend to be out of science pathways in secondary education.

Finally, also related to previous conclusions, it would be important, for understanding education as a cultural practice, to declare explicitly which conventions are stablished as the foundations of education programs, subjects and so on. It is crucial to challenge how our “common sense” as educators is constructed in order to critically develop teaching practices in a way that could be open to include students culture and their future perspectives, respecting them as active agents in education and, thus, giving them a voice in deciding what is needed to learn and understand.

8.2 Future lines of research

Given all the analysis and conclusions of this work, it is possible to outline some open lines of research that could extend the comprehensive understanding of how music education can face new approaches and challenges to successfully fulfil the expectations of a modern, inclusive and democratic society.

It would be challenging to investigate how music subjects tend to constitute a music culture within the school, and how this music is related to students cultural life and their cultural environment. In this sense, it seems interesting to reach different ways to give value to students' music culture within school, as a means to create spaces of multiculturalism and equity in which all school agents interchange meanings and conventions allowing peer-to-peer learning, as well as cultivating democratic habits which, through music's symbolic connotations, could help to improve the school coexistence.

Another interesting line of research would be to study how music can be involved within school in helping to give a multidimensional understanding of historical, economic and social dynamics through analysing how music is created and used in different contexts and circumstances, as well as how music practices, conventions and meanings are appropriated by different social groups in a dynamic way to address their needs, ideas and feelings, as well as for differentiating them from other groups.

Further research would be needed to find new ways of approaching music practical and active learning for classroom groups, that could help to teach students how music really works in a practical way, specially that music they are familiar to, giving them the opportunity to experience it and, at the same time, relating it with other theoretical learnings, creating a deeper understanding of how sound tends to be organized. All of this, would also involve developing new methodologies to approach collective creativity and a good disposition towards other art domains, broadening what students understand as an artistic project.

Involving technology and the way is used by students out of school should also be a goal of music school learnings. Achieving ways to expand music learnings at school to students life would make students feel music subject as something "useful". In this way, integrating how adolescents use and understand technology needs further understanding to be related with music learning. It would be needed to research how to incorporate different technologic resources to provide an open approach to music which fosters digital creativity, which would also allow to situate music subject half way between science and humanities subjects, and in this way helping to engage different knowledge areas such as computer programming, history and so on.

For developing new approaches for music education in Spain, it would be interesting to do a comparative study of Spanish curriculum contents and structures with other countries, subject to different music cultures and with great tradition in music education such as Germany or USA. This kind of research would allow to inform the debate about how goals, methodologies and cultural perspectives, as well as teacher training should be designed.

9 Bibliografía

- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). "A Home away from Home": The World of the High School Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205. <https://doi.org/10.2307/3345373>
- Adorno, T. W., & Paddison, M. (1982). On the Problem of Musical Analysis. *Music Analysis*, 1(2), 169-187. <https://doi.org/10.2307/854127>
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1998). Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. En *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, Inc.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London and New York: Verso.
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com/a/24043/>
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. London ; New York: Routledge.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2005). Analytic Perspectives. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D., & Hanesian, Helen. (2017). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*.
- Balkwill, L.-L., & Thompson, W. F. (1999). A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues. *Music*

Perception: An Interdisciplinary Journal, 17(1), 43-64.

<https://doi.org/10.2307/40285811>

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com/a/24060/>
- Barbour, R. (2014). Analysing Focus Groups. En *The Sage Handbook of Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, London, New Delhi and Singapore: SAGE Publications, Inc.
- Baricco, A. (2016). *El Alma de Hegel y las Vacas de Wisconsin. Una Reflexión sobre Música Culta y Modernidad*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Becker, H. S. (2008). *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Bennett, A. (2000). *Popular Music and Youth Culture. Music, identity and place*. London: Macmillan.
- Bennett, A. (2013). *Music, Style, and Aging. Growing old disgracefully?* Philadelphia: Temple University Press.
- Bennett, A. (2015). Identity: Music, Community, and Self. En *The Routledge Reader on the Sociology of Music*. New York and London: Routledge.
- Bernabé, María del Mar. (2015). Formación para la Ciudadanía Intercultural. ¿Qué sucede en los Conservatorios Superiores? *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 13(3).
- Blacking, John. (2006). *¿Hay Música en el Hombre?* Madrid: Alianza Editorial.
- Bohlman, P. V. (1988). *The study of folk music in the modern world*. Bloomington: Indiana University Press.

- Bohm, A. (2004). Theoretical Coding: Text Analysis in Grounded Theory. En *A companion to qualitative research* (Vol. 270).
- Bonds, M. E. (2014). *La Música como Pensamiento. El Público y la Música Instrumental en la Época de Beethoven*. Barcelona: Acantilado.
- Born, G. (2011). Music and the materialization of identities. *JOURNAL OF MATERIAL CULTURE*, 16(4), 376-388.
- Bourdieu, P. (1983). The field of cultural production, or: The economic world reversed. *Poetics*, 12(4-5), 311–356.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. New York and London: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bowman, W. (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. En L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds* (Vol. 3, pp. 29-50). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2023-0_3
- Bray, D. (2000). An examination of GCSE music uptake rates. *British Journal of Music Education*, 17(1), 79-89.
- Bull, M. (2006). Investigating the Culture of Mobile Listening: from Walkman to Ipod. En *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies*. Netherlands: Springer.
- Byers, P. Y., & Wilcox, J. R. (1991). Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers. *Journal of Business Communication*, 28(1), 63-78. <https://doi.org/10.1177/002194369102800105>

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión, introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, P. S. (1998). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 42-51. <https://doi.org/10.1177/1321103X9801100105>
- Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236. <https://doi.org/10.1177/002242940705500304>
- Carpenter, N. C. (1955). Music in the Medieval Universities. *Journal of Research in Music Education*, 3(2), 136-144. <https://doi.org/10.2307/3343628>
- Castañón, M. del R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(4), 97-107.
- CEID-UDC. (2017). *Criterios de avaliación de proxectos e traballos de investigación (Investigación con seres humanos, as súas mostras biolóxicas e os seus datos persoais) aprobados polo Comité de Ética da Investigación (CEID-UDC) o 14 de decembro de 2017*. A Coruña. Recuperado de https://www.udc.es/export/sites/udc/goberno/_galeria_down/vpcit/comiteetica/CRITERIOS_AVALIACION.pdf_2063069239.pdf
- Chailley, J., & Fernández de la Cuesta, I. (1991). *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Charmaz, D. (2005). Grounded Theory In The 21st Century. Applications for Advancing Social Justice Studies. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, California and New Delhi: Sage Publications.
- Christians, C. (2005). Ethics and Politics in Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3th ed.). California: Sage Publications.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Comas d'Argemir, D., Roca i Girona, J., & Pujadas, J. J. (2010). *Etnografia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com/a/20146/>
- Comini, A. (2008). *The Changing Image of Beethoven: A Study in Mythmaking*. Santa Fe: Sun Stone Press.
- Contreras Peláez, F. J. (2004). *La filosofía de la historia de Johann G. Herder*. Sevilla: Univ. [u.a.].
- Corbin, J. (2016). Taking an Analytic Journey. En *Developping Grounded Theory. The Second Generation*. New York: Routledge.
- Costa, L. (2004). Las rumbas olvidadas: transculturalidad y etnicización en la música popular gallega. *Trans. Revista transcultural de música*, 8.
- Costa Vázquez, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica de LEEME*, (12), 1.
- Cox, G. (2001). Teaching Music in Schools. Some historical reflections. En *Issues in Music Teaching*. USA and Canada: Routledge.
- Cruces Villalobos, Francisco. (2001). *Las culturas musicales*. Madrid: Trotta.

- Davis, R. A. (2005). Music, Education and Cultural Identity. En *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*. USA, UK and Australia: Blackwell Publishing.
- de Rada, Á. D. (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 58(1), 237–262.
- Dennis, B. (1970). *Experimental music in schools : towards a new world of sound*. London : Oxford U.P. Music Department.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2006). Music and Emotion in Real Time. En *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies*. Netherlands: Springer.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Collecting and interpreting qualitative materials* (Nachdr.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage handbook of qualitative research, 3rd ed.* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Denzin, Norman K. (1997). *Interpretative Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. USA: Sage Publications.
- Digón, P. (2005). *¿Qué fue de Nannerl Mozart? Género y Música en la Escuela Obligatoria*. Sevilla: Publicaciones del M.E.C.P.

- Dobszay, L. (1972). The Kodály Method and Its Musical Basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 14(1/4), 15-33.
<https://doi.org/10.2307/901863>
- Dyer, J. (2007). The Place of Musica in Medieval Classifications of Knowledge. *Journal of Musicology*, 24(1), 3-71. <https://doi.org/10.1525/jm.2007.24.1.3>
- Edensor, T. (2002). *National identity, popular culture and everyday life*. Oxford ; New York: Berg Publishers.
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18.
<https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, David J., & Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. (2^a). Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, J. (2010). *La investigación - acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, 1, 147–159.
- Elpus, K., & Abril, C. R. (2011). High school music ensemble students in the United States: A demographic profile. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 128–145.
- Embí, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de Administración Pública*, 153, 471-504.

- Ferguson, A. A. (2010). Don't Believe the Hype. En *Qualitative Educational Research: Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice*. New York: Routledge.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid-Galicia: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
Recuperado de <https://www.overdrive.com/search?q=2D8F7561-78A5-4F62-81A3-BCA4BF6C0DF9>
- Foley, D., & Valenzuela, A. (2005). Critical Ethnography. The Politics of Collaboration. En *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications Ltd.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. En *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- Gainza, V. H. de. (2004a). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58, 74-81.
- Gainza, V. H. de. (2004b). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Garbini, L. (2009). *Breve historia de la música sacra*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, A. (1994). La Enseñanza de la Música en La Escuela Normal de Maestros de Salamanca Desde 1899 Hasta 1970. *Aula*, VI, 207-228.
- García, O. (2014). La Recompensa a un Esfuerzo Colectivo: El Nacimiento del Conservatorio Superior de Sevilla. *Diferencias. Revista del CSM Manuel Castillo de Sevilla*, (4), 119-150.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY, US: Basic Books.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropodos Editorial.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture. En C. Geertz (Ed.), *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gerard Forsey, M. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography*, 11(4), 558-572. <https://doi.org/10.1177/1466138110372587>
- Gibbs, Graham R. (2014). Using Software in Qualitative Analysis. En *The Sage Handbook of Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, London, New Delhi and Singapoure: SAGE Publications, Inc.
- Gifford, F. (2001). Ethics of Research: Protection of Human Subjects. En *eLS*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470015902.a0003482.pub3>
- Globe, S. J. (2003). Perspectives on Practice. A Pragmatic Comparison of the Praxial Philosophies of David Elliott and Thomas Regelski. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 23-44.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goldman, A. E. (1962). The Group Depth Interview. *Journal of Marketing*, 26(3), 61-68.
- Goodkin, D. (2001). Orff-Schulwerd In The New Millenium. *Music Educators Journal*, 88(3), 17.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Green, L. (2002a). From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education, 19*(1), 5-30. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000116>
- Green, L. (2002b). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education, 24*(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, L. (2010). Sociology and Music Education. En *Sociology and Music Education*. London and New York: Ashgate.
- Grenfell, M., Bloome, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J., & Street, Brian. (2012). *Language, Ethnography, and Education. Bridging new literacy studies and Bourdieu*. Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research, 2*(163-194), 105.
- Gúber, R. (2001). *La etnografía-- método, campo y reflexividad* (1. ed). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Eds.). (2002). *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry, 10*(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications- The Open University.
- Hall, S. (2006). Encoding/Decoding. En *Media and Cultural Studies. Keywords*. Australia: Blackwell Publishing.
- Hall, S. (2016). *Cultural Studies 1983. A Theoretical History*. Durham and London: Duke University Press.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson Educational.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? methodological explorations*. London ; New York: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2009). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hampshire, K., Iqbal, N., Blell, M., & Simpson, B. (2014). The interview as narrative ethnography: seeking and shaping connections in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.729405>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (Eds.). (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

- Hebdige, D. (1991). *Subculture : the meaning of style*. London ; New York : Routledge, 1991. Recuperado de <https://search.library.wisc.edu/catalog/999716503902121>
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. París: Paidós.
- Hernández, Nieves. (2011). Educación Musical y Proyección Laboral de las Mujeres en el Siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (15), 1-41.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *Age of extremes : the short twentieth century, 1914-1991 / Eric Hobsbawm*. London: Abacus.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. En *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, Inc.
- Jagozinski, J. (2005). *Music in Youth Culture*. New York: Palgrave McMillan.
- Johnson, B. L. (2004). A Sound Education for All: Multicultural Issues in Music Education. *Education Policy*, 18(1), 116-141.
<https://doi.org/10.1177/0895904803260028>
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Jorquera Jaramillo, M.-C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de Leeme*, (14), 3.
- Kendall, J. (1999). Axial coding and the grounded theory controversy. *Western journal of nursing research*, 21(6), 743-757.

- Kinchelow, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Kivy, P. (1990). *Music alone : philosophical reflections on the purely musical experience*. Ithaca: Cornell University Press. Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/music-alone-philosophical-reflections-on-the-purely-musical-experience/oclc/19920509?page=citation>
- Kolgen, R. (1999). *The Times They Are A-Changing': The Evolution of Rock Music and Youth Cultures*. Frankfurt and Main: Peter Lang Publishinga.
- Korsmeyer, C. (2017). Feminist Aesthetics. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/feminism-aesthetics/>
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona [etc: Paidós.
- Küng, H., & Deike, J. (2008). *Música y religión: Mozart, Wagner, Bruckner*. Madrid: Trotta.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lamont, A., & Maton, K. (2008). Choosing music: exploratory studies into the low uptake of music GCSE. *British Journal of Music Education*, 25(3), 267-282. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008103>
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing and Conducting Ethnographic Research. An Introduction*. Maryland: Altamira Press.

- Lena, J. C. (2012). *Banding Together: How Communities Create Genres in Popular Music*. Princeton: Princeton University Press.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
- Lippman, E. A. (1992). *A History of Western Musical Aesthetics*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Malinowski, B. (2001). *Los Argonautas del Pacífico Occidental: comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Península.
- Martí, Josep. (1996). *El folclorismo*. Barcelona: Ronsel.
- Martín Moreno, A. (2005a). La Enseñanza Musical en España en el Siglo XIX: El Curso Completo de Música en la Escuela Normal de Zaragoza (1861) y la Historia de la Música de la Academia Santa Cecilia e Cádiz (1883). *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 35, 75-108.
- Martín Moreno, A. (2005b). Pasado, Presente y Futuro de la Musicología en la Universidad Española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 53-76.
- Martin, P. J. (1995). *Sounds and Society. Themes in the Sociology of Music*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Martos, E. (2013). La Normativa Legal sobre la Educación Musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50.
- Marzal, R. (2017). Una política educativa errática. El modelo de las enseñanzas artísticas de música. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 100-112.

- Mateiro, T. (2010). A contribuição de John Paynter para a educação musical [John Paynter's contribution to music education]. *Revista de Educação Musical*, (134), 8-9.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13–17.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham ; Philadelphia: Open University Press.
- McCarthy, C., Bulut, E., Castro, M., Goel, K., & Greenhalgh-Spencer, H. (2014). The Argonauts of postcolonial modernity: elite Barbadian schools in globalising circumstances. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 211-227.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.899137>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meza, G. (2001). El Hombre como Protagonista del Paisaje Sonoro. Visitas de Murray Schafer a Costa Rica. *Revista Comunicación*, 11(4).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Third edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Morgan, D. L. (1999). *The focus group guidebook* (Nachdr.). Thousand Oaks,: SAGE.
- Morgan, D. L. (2002). Focus Group Interviewing. En *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Mueller, J. H. (2015). Musical Taste and How it is Formed. En *The Routledge Reader on the Sociology of Music*. New York: Routledge.
- Muñoz, B. (2000). *Theodor W. Adorno: Teoría crítica y cultura de masas*. Madrid: Fundamentos.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The qualitative report*, 2(4), 1-15.
- Pasler, Jann. (2009). *Composing the citizen. Music as Public Utility in Third Republic France*. Berkeley: University of California Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17(1), 5-31.
- Peggy Yuhas Byers, & James R. Wilcox. (1991). Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers. *The Journal of Business Communication* (1973), 28(1), 63-78. <https://doi.org/10.1177/002194369102800105>
- Pérez, M. (2005). La Enseñanza de la Música en la Educación Secundaria desde 1970, según los Documentos Oficiales de Ámbito Estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 77-94.
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19(2), 160-168. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1166196>

- Pitts, Stephanie. (2000). *A Century of Change in Music Education. Historical Perspectives on Contemporary Practice in British Secondary School Music.* England and USA: Ashgate.
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory & Practice.* UK and USA: The Falmer Press.
- Poggi, A., & Vallora, E. (1999). *Brahms: repertorio completo.* Madrid: Cátedra.
- Rainbow, B. (1986). THE RISE OF POPULAR MUSIC EDUCATION IN NINETEENTH-CENTURY ENGLAND. *Victorian Studies*, 30(1), 25.
- Regelski, T. (2002). On «Methodolatry» and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.
- Regelski, T. (2006). 'Music appreciation' as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281-310. <https://doi.org/10.1080/14613800600779584>
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para «marcar una diferencia». En Lines, David K. (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio.* Madrid: Ediciones Morata.
- Reimer, Bennett. (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision.* New Jersey: Prentice Hall.
- Ribeiro, G. L. (1988). *Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica: un ensayo sobre la perspectiva antropológica* (Vol. 70). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia.
- Rivero, J. C., & Fierro, M. C. G. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Unidad de Medicina del Adolescente. Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, revista de Pediatría Integral, Madrid.*

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (12).
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: a guide to theory and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (1), 5.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Research*.
- Salvador, K., & Kelly-McHale, J. (2017). Music Teacher Educator Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 6-24.
<https://doi.org/10.1177/0022429417690340>
- Schafer, R. M. (1993). *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester, Vt. : [United States]: Destiny Books ; Distributed to the book trade in the United States by American International Distribution Corp.
- Scripp, L., Ulibarri, D., & Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114(2), 54-102.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2013.769825>
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41.

- Shepherd, John. (2003). Music and Social Categories. En *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York and London: Routledge.
- Shuker, R. (2001). *Understanding Popular Music*. New York and London: Routledge.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Small, C. (2012). Musicking- The Meanings of Performing and Listening. A Lecture. En *Music Education. Major Themes in Education*. New York and London: Routledge.
- Southcott, J., & Hao-Chun Lee, A. (2008). *Missionaries and Tonic Sol-fa music pedagogy in 19th-century China* (Vol. 26).
<https://doi.org/10.1177/0255761408092528>
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons From Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, (39), 3-16.
- Stewart, C. (1991). *Who takes music? Investigating access to high school music as a function of social and school factors* (Ph.D.). University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/303981666?accountid=17197>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: theory and practice* (Third edition). Los Angeles: SAGE.
- Stone, J. H. (1957). Mid-Nineteenth-American Beliefs in the Social Values of Music. *The Musical Quarterly*, 43(1), 38-49.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology: An Overview* (Vol. 273).
- Street, J. (2012). *Music and Politics*. Cambridge: Polity Press.

- Swanwick, K. (2012a). Music Education: Closed or Open? En *Music Education. Major Themes in Education*. (Vol. IV). New York and London: Routledge.
- Swanwick, K. (Ed.). (2012b). *Music Education. Major Themes in Education*. (Vol. IV). New York and London: Routledge.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona [etc: Paidós.
- Taylor, T. D. (2014). Fields, Genres, Brands. *Culture, Theory and Critique*, 55(2), 159-174. <https://doi.org/10.1080/14735784.2014.897242>
- Tedlock, B. (1991). From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69-94.
- Thomson, F. (2007). Are Methodologies for Children keeping them in their Place? *Children's Geographies*, 5(3), 207-218.
<https://doi.org/10.1080/14733280701445762>
- Thornberg, R., & Charmaz, Kathy. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. En *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London, Thousand Oaks, New Dehli and Singapore: SAGE Publications, Inc.
- Thorne, B. (2010). Learning from Kids. En *Qualitative Educational Research: Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice*. New York: Routledge.
- Tierney, W. G., & Dilley, P. (2002). Interviewing in Education. En pages 453-471, *Handbook of Interview Research*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412973588>

- Tobias, E. S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213-237.
<https://doi.org/10.1177/1321103X13487466>
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trainor, L.J., & Corrigan, K.A. (2010). Music acquisition and Effects of Musical Experience. En *Music Perception*. New York: Springer.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Umaña-Taylor, A. J., & Bámaca, M. Y. (2004). Conducting Focus Groups with Latino Populations: Lessons from the Field*. *Family Relations*, 53(3), 261–272.
<https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.0002.x>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study: Qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
<https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Väkevä, L. (2012). Philosophy of Music Education as Art of Life. En *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford University Press.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de
<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3563118>
- Vannini, J., & Kotarba, J. A. (2009). *Understanding Society Through Popular Music*. New York: Taylor & Francis.

- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1. ed).
Barcelona: Gedisa Ed.
- Veintimilla, A. (2012). Las Enseñanzas Musicales en el EEES. En *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La Lógica de la Investigación Etnográfica*.
Madrid: Trotta.
- Vernia, A. M. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *Artseduca*, 1.
- Vernia, A. M., Gustems, J., & Calderón, C. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Magister*, 28(1), 35-41.
<https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.003>
- Volk, T. M. (1997). *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. Oxford University Press USA.
- Walker, Robert. (2007). *Music Education. Cultural Values, Social Change and Innovation*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice: A Brief Introduction*.
- Wicke, P. (1987). *Rock Music. Culture, aesthetics and sociology*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Willems, E. (1994). *El Valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (2006). The Analysis of Culture. En *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. University of Georgia Press.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*. London: Routledge.
- Willis, P. (1990). *Common Culture*. Buckingham: Open University Press.

- Willis, P. (2000). *Ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Winters, G. (1970). Experimental Music in Schools by Brian Dennis; Sound and Silence by John Paynter and Peter Aston. A Review. *Tempo*, (92), 43-46.
- Woodford, Paul G. (2005). *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Wright, R., & Finney, J. (2010). Culture, Society and Music Education. En *Sociology and Music Education* (pp. 223-241). London and New York: Ashgate.
- Yanow, D. (2007). Qualitative-Interpretive Methods in Policy Research. En *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods*. Boca Raton, London, New York: CRC Press.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.

APÉNDICES

Apéndice 1. Entrevistas

1.1 Entrevistas grupais aos estudantes

1.1.1 EGIA

- 001
- 002 **Data: 17 Decembro do 2012**
- 003 **Lugar: Biblioteca**
- 004 **Participantes: 4 (Magda, Iris, Yanira, Samara)**
- 005 **Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo**
- 006 **Contexto: Lévese a cabo nun recuncho da biblioteca do centro educativo, e comeza con bromas e risas por parte das participantes (sobre o programa Pasapalabra...)**
- 007
- 008 Inv : Bueno... a ver... son moi fáciles [as preguntas]....
- 009 Que tal vos vai neste curso?
- 010 Todas: Ben... (asinten)
- 011 Inv: Si?
- 012 Iris: Si... a ver... en las asignaturas estas de música depende de la persona le cuesta más o menos, pero bah... lo vamos llevando.
- 013 Samara: Claro, se non o levas ao día... te perdes...
- 014 Iris: Claro... sí... eso é o que nos pasa.
- 015 Inv: Obrígvos un pouco a levalo ao día?
- 016 Todas: Si
- 017 Inv: Hai que levar moito a música ao día con respecto a outras asignaturas?
- 018 Yanira: Sí, yo creo que mucho más (asinten todas).
- 019 Samara: Porque como é de práctica... pois... ou por exemplo fas un día...
- 020 Iris: Lo teórico no, por ejemplo... estamos dando los instrumentos...
- 021 Yanira: Pero los ejercicios de lenguaje y todo esto sí. O sea... lo de saber las tonalidades...
- 022 Inv: É máis difícil?
- 023 Todas: Si.

- 024
- 025 Inv: E notades moito cambio do nivel do Bacharelato ao que había na ESO?
- 026 Iris e Samara: Sí.
- 027 Iris: Como? (Samara acláralle a pregunta)
- 028 Iris: No. Yo no.
- 029 Inv: Máis ou menos notas o mesmo nivel?
- 030 Iris: Si
- 031 Magda: Eu en música sí. Porque... non é o mesmo que estudei (na ESO)...
- 032 Iris: (interrompendo) Si, claro...
- 033 Magda: Música non ten nada que ver o que se dá no Bachiller con respecto ao que se dá na ESO.
- 034 Inv: Porque a música na ESO...?
- 035 Magda: É moi fácil... as escalas, por exemplo, eu non as vin.
- 036 Iris: Ya.... yo en el instituto daba... o sea, la historia de la música.
- 037 Magda: (interrompendo) Sí.
- 038 Iris: ...Es que es depende del profesor, también.
- 039 Yanira: Y yo fui al conservatorio hace ya tres años o así, y noto que algunas cosas que hago aquí no las volvería a hacer si no fuera allí.
- 040 Iris: Si... a mí me pasa eso también...
- 041 Samara: Eu tamén noto a diferencia en música. Eu din escalas o ano pasado, en 4ª (da ESO), a profesora deunos... e tamén faciamos algún caderniño que nos mandara comprar... Bueno eso fue en 3º (da ESO).
- 042
- 043 Inv: E estudiastes neste instituto o ano pasado?
- 044 Magda, Iris e Yanira: No.
- 045 Samara: Eu sí.
- 046 Inv: (para aclarar) Quen non estudou aquí?...
- 047 Magda, Iris e Yanira: (erguen a man)
- 048 Inv: E viñestes a este instituto para estudar este Bachiller?
- 049 Magda, Iris e Yanira: Si.
- 050
- 051
- 052 Inv: E de donde sodes vós, entonces, donde estudiabades?
- 053 Yanira: Yo vengo de todos los días de la Barcala, Cambre.

- 054 Inv: Estudiabas alá, no instituto, en Cambre?
- 055 Yanira: Si.
- 056 Iris: Yo en la Sardiñeira (Coruña)
- 057 Magda: Eu en Carballo...
- 058 Inv: E ti eres de Carballo?
- 059 Magda: Si. Bueno a ver... eu durmo... vivo ca miña tía, pero teño esa casa aquí en Coruña, e vou o fin de semana aló.
- 060 Inv: E cambiástesvos de instituto e de sitio para facer o Bachiller de Artes (escénicas e musicais)? Caray, menuda elección, non?
- 061
- 062 Todas: Sí.
- 063 Yanira: Sin conocer a nadie! (asinten as demáis)
- 064 Iris: Si... de hecho rompí la matrícula de la Sardiñeira que ya estaba hecha y vine aquí en plan... "a lo loco".
- 065 Yanira: Yo fui dos días al otro instituto... y vine aquí un día a probar y... casi es mejor aquí que tengo al otro cerca y conozco a los profes.
- 066 Inv: Bueno, e estades satisfeitas de ter escollido este?
- 067 Todas: Si.
- 068 Iris: Hombre, echas de menos el otro instituto pero....
- 069 Inv: Á xente?
- 070 Iris: Claro... pero... si es lo que te gusta...
- 071
- 072 Inv: E... ten algo que ver co que vos gustaría ser, esta escolla?
- 073 Todas: Sí, claro...
- 074 Inv: Por exemplo, a que orientades vós o facer este bachiller... a que o orientas, que che gustaría ser?
- 075 Magda: A mín, home, pola rama de música... pero, bueno, aínda non o teño claro...
- 076 Inv: Estudas música no Conservatorio?
- 077 Magda: Non, ese é o problema... entón... estou a sacar o bacharelato e despois... terei que mirar as opcións.
- 078 Iris: Yo cantante...
- 079 Inv: Cantas?
- 080 Samara: Gran cantante...

- 081 Iris: (risas) Sí, y fui al Conservatorio pero... me parecía demasiado difícilillo... O sea, no difícil, sino que te come mucho tiempo. Entonces como esto tiene que ver con la música también, con lo que quiero estudiar, pues... no es tan estricto...y... es un estudio del Instituto... entonces...
- 082 Inv: aha... Pero non estás indo ao Conservatorio agora mesmo, non?
- 083 Iris: No, ahora no.
- 084 Inv: O sea, ti digamos que estás profundizando na música a través do Bacharelato?
- 085 Iris: Claro... y después más tarde cuando termine el Bachiller, si veo que sale bien, pues entonces haré algo del Conservatorio o algo...
- 086 Yanira: Ya, yo también fui al Conservatorio, hasta 4º, y después lo dejé, pero seguí tocando en la banda y así... que todavía estoy... y quiero hacer las pruebas para entrar... pero a la vez no... porque me parece muy difícil, y te lleva mucho tiempo... no sé...
- 087 Iris: Claro, no es difícil, es que te quita demasiado tiempo.
- 088 Yanira: Y, o sea, yo creo cuando acabe el Bachiller y así...
- 089 Inv: E que instrumento tocas?
- 090 Yanira: El clarinete.
- 091 Inv: E en que banda?
- 092 Yanira: En la de Abegondo.. No es que yo hasta ahora quería estudiar Magisterio, pero también quería que tuviera que ver con la Música. Pero, ahora que estoy aquí, estoy dudando si estudiar Magisterio o Periodismo, para ser actor y cámara...
- 093 Samara: Lo de sonido y eso?
- 094 Yanira: Sí.
- 095 Inv: aha... moi ben... e ti (a Samara)?
- 096 Samara: Pois eu quero facer teatro, pero agora mesmo non estou facendo nada... pero quero, como dixeron ellas, primeiro facer o Bacharelato e logo xa ir a unha academia ou algo así... non sei que vou facer aínda... non creo que vaia á Universidade... quería facer algo de turismo ou algo así...
- 097 Inv: Ou sexa que dedicarte ao teatro por unha parte pero por outra ...
- 098 Samara: Sí, porque é o que me chama máis a atención... pero para ter outras cousas, sabes?
- 099 Iris: Claro, es que con la música no se va a ningún sitio.
- 100 Samara: Si eres bueno sí...
- 101 Inv: Non se vai a ningún sitio?
- 102 Iris: No... a ver no quiero decir eso... pero por ejemplo cantar o teatro, pues poca gente...

- 103 Yanira: ...Que es muy difícil vivir de la música... O sea, te puedes dedicar a esto pero... es difícil...
- 104 Iris: Sí, es eso...
- 105
- 106 Inv: Así que sodes un pouco... conscientes diso...
- 107 E as vosas familias que din da vosa elección?
- 108
- 109 Yanira: A mí, querían que me cambiara...
- 110 Iris: Sí... los míos también.
- 111 Yanira: ... porque estaban todo el día diciéndome eso, es decir no me “obligaban” pero... no querían que dejara el conservatorio.
- 112 Iris: A mí, no querían que dejara el conservatorio...
- 113 Yanira: A mí tampoco... y mi madre me tiene otra vez las partituras en casa para que haga la prueba de acceso [a Grao Medio do Conservatorio]. Y cada año me insiste.
- 114 Iris: Yo le prometí a mi madre que cuando acabara con el Bachillerato que seguía con el Conservatorio. Pero uffffff.....
- 115 Inv: Que querían, que para hacer este Bacharelato, seguirades no Conservatorio?
- 116 Iris: No, ellos lo que quieren es que nos dediquemos a la música... entonces claro, lo del Conservatorio es algo... ¿sabes?, muy importante porque es un título. Entonces, al dejarlo, y gastarse todo el dinero y estar todos pendientes de nosotros para que lo hagamos, una vez que lo dejamos pues se llevan una decepción.
- 117 Yanira: Es que me mi madre siente como si en cuatro años que fui... no sirvieran para nada.
- 118 Inv: ...Que non servían para nada... (corroborando)
- 119 Yanira: Claro, y lo dejé y este es el primer año que no voy a ningún lado, porque el año pasado aunque no iba al Conservatorio iba a una academia [privada]... sólo iba un día, para no perder...
- 120 Magda: Meus pais están contentos... eu xa lles dixen... bueno, que quería hacer este Bacharelato porque me gustaba o da música... e bueno, apoiáronme.
- 121 Samara: A mín tamén, [risas] 122 Inv: Bueno, fantástico... non?
- 123 Yanira: Sí, porque yo conozco niñas de este curso que no les dejaron hacer este Bachiller...
- 124 Inv: En casa?
- 125 Yanira: Si... los padres... había una que quería hacerlo y los padres le dijeron que no, que querían que hiciera un Bachiller de ciencias
- 126 Iris: Claro, pero porque es distinto porque ella ya está estudiando en el Conservatorio, y como ya es un estudio aparte de música, pues no necesita en el instituto...
- 127 Yanira: Pero así es mejor, porque ya convalidas con asignaturas de aquí y...
- 128 Iris: Claro, pero no es lo mismo el Bachillerato de Ciencias que el de Artes. El de Ciencias quieras que no tienes asignaturas más...¿sabes?... bueno...
- 129 Yanira: Ya, yo lo que digo es que a ella le obligaron a hacer ese bachillerato pero ella prefería este.
- 130 Iris: Ya...

- 131 Inv: E tedes contacto cos alumnos dos outros Bachilleres, coincidides?
 132 Yanira: Si, un pouco... (todas asinten)
 133 Inv: E que opinión pensades que teñen deste Bacharelato?
 134 Iris: Que es más fácil, y a mí eso me repatea.
 135 Samara: Si,... a mín sempre... porque son meus compañeiros do ano pasado
 da ESO, e sempre que vou á súa clase, me dicen: “ Qué? Qué tal? Que no
 haces nada...y tal”. Pero eu creo que o din de coña... Bueno algúns...
 136 Iris: No, no lo dicen de coña...
 137 Yanira: A ver lo dicen como les da un poco igual, pero lo piensan igual...
 138 Magda e Iris: Claro...
 139 Inv: E vos estades de acordo?
 140 Todas: No.
 141 Inv: Por que?
 142 Samara: Porque son asignaturas de Bacharelato... o sea... me costa, eh?
 143 Yanira: Y a mí... hombre, no me parecen las más difíciles... pero cultura,
 análisis... me parece bastante difícil y...
 144 Iris: Si... sabes que tenemos lenguaje, análisis... sin saber nada de música
 porque hay gente aquí que no sabe nada de música y está al lado nuestro...
 así que no me parece normal que digan eso...
 145 Inv: E estudiares música antes (algúns xa me contestaron)?
 146 Magda: Eu fun a unha academia en Carballo...
 147 Inv: E que tocabas?
 148 Magda: O baixo eléctrico...
 149 Inv: Foches moitos anos?
 150 Magda: Fun dous. Un pouco porque despois xa viñen a este Bacharelato... e
 xa aproveitei... agora toco nun grupo e así compenso... horas de estudio
 coas do grupo (que son en fin de semana)...
 151 Inv: Así que tocas nun grupo?
 152 Magda: Sí...
 153 Inv: De que estilo se se pode saber?
 154 Magda: Pop- Rock...
 155 Inv: Facedes as vosas propias cancións?
 156 Magda: Sí...
 157 Samara: Que guai! Eres compositora?
 158 Magda:... Si... a ver... entre todos...
 159 Samara: Que guai!
 160 Magda: A ver... letra non... pero... (risas)... Líneas de baixo sí.
 161 Iris: Jo, pues mola...
 162 Samara: Eh... Cuándo nos cantas?
 163 Magda: Cantar no.... (risas)
 164 Samara: O sea... vaya morro... (risas)
- 165 Inv: Ti xa foras ao conservatorio?
- 166 Iris: Sí, estudié piano...
 167 Inv: Cantos anos?
 168 Iris: Fui tres... lo dejé en la mitad del tercer año... ya no aguanté todo el
 año...
 169 Inv: E por que o deixaches... pódese saber?

- 170 Iris: Sí hombre, yo te cuento... Resulta que a mí me encantaba al principio pero después, el clásico me aburría... entonces los profesores querían que tocara clásico, y además que en el colegio también tenía que estudiar, y entonces tenía que estudiar también para el Conservatorio, aunque yo veo más importante el colegio. Y entonces, la profesora, me empezaba a reñir y entonces acabamos cayéndonos mal... y como no me cambiaban de profesora individual... pues al final lo dejé.
- 171 Samara: Y cuántos años son de Conservatorio?
- 172 Yanira: Ya... yo fui un año a iniciación... y luego los cuatro años... y, o sea, repetí cuarto, y también los profesores no eran muy buenos...
- 173 Inv: Entón... non che convenceu moito a forma?
- 174 Yanira: No...
- 175 Inv: Facíase un pouco aburrido, é eso?
- 176 Yanira e Iris: Claro.
- 177 Yanira: A ver... tampoco estudiaba demasiado...
- 178 Iris: Ya yo tampoco... pero aún así...hay formas y formas de hacer las cosas.
- 179 Inv: E que opinades das materias de música? Era como esperabades o Bacharelato?
- 180 Iris: Sí...
- 181 Yanira: Bueno sí...
- 182 Iris: Sí... yo sabía que iba a ser difícil...que me iba a costar...
- 183 Inv: Que vos custa?
- 184 Yanira: Que, por ejemplo, cultura, hay que saber inglés...
- 185 Todas: Sí...
- 186 Samara: Moito dí que hai que falar en galego, pero os apuntos dánolos en inglés...
- 187 Yanira: Ya ...y por eso es el profesor...
- 188 Inv: Pero que cultura é?
- 189 Todas: Cultura audiovisual.
- 190 Yanira: A ver... que luego lo piensas y es fácil, sólo es hacer un cacho de una escena y de...
- 191 Samara: A mín o de analizar a escena paréceme fácil.
- 192 Yanira:.... y lo de aprenderte las funciones... que este trimestre son 5 folios... y no es tanto.
- 193 Iris: Ya... pero también hay formas y formas de explicar las cosas... si fuera en castellano...
- 194 Samara: E que, aparte, tes que ir lendo ti e saber o que dí, sabes? Porque... saber explicalo...
- 195 Iris: Coas túas palabras...
- 196 Samara: Claro, e entre que tes que traducir el inglés e logo...
- 197 Iris: Y como lo traduce el profesor...o sea, lo pone el en inglés... el problema es que se repite mucho, como no sabe... es que claro, no es lo mismo ponerlo en tu idioma que ponerlo en otro, y entonces claro, nos cuesta mucho, nos liamos.
- 198 Inv: Tedes toda a materia en inglés?
- 199 Magda: Toda no... partes...
- 200 Yanira: A ver es que se divide en dos partes. Una en la que nos pone un cacho de una escena y tenemos que analizar los planos y eso... y otra es la

de teoría con los tipos de luces y de planos... y hay que estudiarlos. Y lo que nos da en inglés es lo de estudiar.

- 201 Inv: E música esperabades que fora así como é, ou esperabades outra cousa?
- 202 Iris: Sí...
- 203 Todas: Si.
- 204 Inv: Máis ou menos así?
- 205 Todas: Sí...
- 206 Inv: Bueno...e que máis vos tiña que preguntar... Ah... que estes días estiveses de Folga (contra a LOMCE) e que opinión tiñades vós diso?
- 207 Yanira: De que nos quieren quitar el Bachiller?
- 208 Inv: Bueno, sobre as reformas que se propoñen...
- 209 Iris: A mín paréceme fatal...
- 210 Samara: Claro, que logo teñamos que... e que en teoría nós seguiríamos neste Bachillerato, e que logo decían que non servía para nada incluso...
- 211 Iris: Claro... y luego no van a valorar lo que estudiamos y se supone que es un Bachillerato como los otros entonces...
- 212 Yanira: Claro, es que luego vas a quedar... Como un Bachillerato que fue un experimento ahí...
- 213 Iris: Igual que lo de las universidades que... los estudios de música no se cuentan como universidad... pues esto es lo mismo.
- 214 Inv: Bueno... por último... que tipo de música adoitades escoitar?
- 215 Todas: De todo...
- 216 Yanira: Hasta bandas sonoras de pelis...
- 217 Inv: O sea, de todo...
- 218 Yanira: Sí...
- 219 Inv: E ti que escoitas?
- 220 Samara: Pois Beyoncé... encántame...
- 221 Inv: E se tiveses que escoller un artista?
- 222 Yanira: Me gustan así las canciones tranquilas tipo... no sé... tipo.... baladas.
- 223 Inv: E a ti?
- 224 Iris: Pablo Alborán y Malú... me encantan...
- 225 Magda: Eu un pouco de todo... pero... suelo tirar máis polo heavy, así polo rock, e tamén me gusta o pop, o blues...
- 226 Inv: E así algúns exemplos...
- 227 Magda: Bueno pois preferentemente heavy (risas)... AC DC, Metallica, Apocalyptica, etc...
- 228 Samara: E a ti, Román?
- 229 Inv: A mín gústame de todo, un pouco de rock, un pouco de flamenco...
- 230 Iris: Pinta de clásico también tienes...
- 231 Inv: Sí... clásico... Eu estudiei clásico... pero gústame aínda que non é o que máis escoito. Escoito máis rock que clásico...música latina...
- 232 Iris: (risas) Reaggeton...
- 233 Inv: Bueno, non escoito moito... pero depende... por que?
- 234 Iris: Que raro... Non sei... porque a la gente mayor no le suele gustar.
- 235 Inv: O sea que non suele gustar...
- 236 Iris: A ver quiero decir... mayor, mayor...vamos a ver me explico (risas)
- 237 Yanira: Mayor de 22.
- 238 Inv: A partir dos 22 non gusta o reaggeton...

239 Iris: No hombre...
 240 Yanira: Es una media...
 241 Inv: O sea, que agora teño que etiquetar a xente que é maior de 22...
 242 Bueno, pois nada máis, era isto... hasta aquí a entrevista...
 243 Iris: Que pena! Si... (risas)
 244 Samara: Improvisa alguna (risas)
 245
 246

1.1.2 EGIB

001
 002 **Data: 17 Decembro do 2012**
Lugar : Biblioteca
Participantes: 2 (Marta e Iria)
Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo
Contexto: Lévese a cabo nun recuncho da biblioteca do centro educativo.
 003
 004 Inv: Así, como introducción... Como vai indo o curso, vai indo ben estades contentas?
 005 Marta: Bueno... agobiadas. Temos toda a semana de exames...
 006 Iria: Sí. Pero nunca estiven tan feliz coma neste instituto....
 007 Inv: Sí? Por que?
 008 Iria: Viña dun ambiente moi distinto, no que non acababa de encaixar... aquí creo que encaixo mellor.
 009 Inv: Onde estabas, se se pode saber?
 010 Iria: Sí, claro... no María Casares.
 011 Inv: Onde está?
 012 Iria: En Bastiagueiro...
 013 Inv: En Bastiagueiro... e por que non che gustaba?
 014 Iria: Non o sei explicar...non estaba cómoda sen máis.
 015 Inv: Estás cómoda aquí... Estás contenta co instituto...
 016 Iria: Sí...
 017 Marta: Eu tamén viñen este ano do meu instituto. Eu ía ao Agra
 I

- 018 Inv: Ao Agra I...
- 019 Marta: Sí... o que está ao lado do Ágora.
- 020 Inv: E cambiásteisvos de instituto para vir facer o Bacharelato?
- 021 Marta e Iria: Sí...
- 022 Inv: Carai, que decisión máis dura, non? Deixastes moitos amigos alí...
- 023 Iria: Non... a ver, eu aos amigos que tiña no María Casares continuo véndoos.
- 024 Marta: Pero non é o mesmo...
- 025 Inv: Ti botas un pouco de menos?
- 026 Marta: Claro, ademais tamén é o cambio de ambiente, de profesores, de dinámica de clases...
- 027 Inv: Notastes o cambio... Aínda o notades?
- 028 Marta: Non agora xa se vai levando mellor.
- 029 Inv: Notastes moito cambio de estar no Bacharelato a estar na ESO?
- 030 Marta: Sí
- 031 Iria: Sí... nalgunhas cousas...
- 032 Inv: Por exemplo?
- 033 Iria: Esíxenche...
- 034 Marta: Hai que facer máis traballos
- 035 Iria: Hai moito máis nivel, moito máis nivel... Na ESO eran bastante máis flexibles... pero é normal.
- 036 Inv: (risa) Avanzas e esíxenche máis... E en música tamén o notades? Porque vós tiestes música na ESO...
- 037 Marta: Sí, pero bueno. Eu tiven unha profesora que tamén estivo traballando neste instituto, e bueno, tamén tiña un nivel así bastante alto. O que pasa é que este, claro, é todavía máis alto que o que tiña alí.
- 038 Iria: Eu xa vin que existía Linguaxe e Análise, como asignatura quero decir, e eu só daba música “a secas”.
- 039 Inv: E que facíades?
- 040 Iria: Pois o ano pasado o que facía era dar as escalas, máis ou menos como aquí pero con menos nivel.
- 041 Marta: A nós nos meteron tamén algunha partitura, e tiñamos que analizar as cousas e xa nos empezaron a meter, un pouco, o que demos aquí no primeiro trimestre...
- 042 Inv: Iso era en 4 de ESO, non?

- 043 Marta: Sí.
- 044 Inv: Mira... e por que collestes este Bacharelato?
- 045 Marta: Eu escollino porque quería facer interpretación...
- 046 Iria: Estamos as dúas no grupo de teatro do centro... Eu collino máis que nada porque quero facer fotografía artística.
- 047 Inv: Credes que o Bacharelato se adapta para onde queredes ir, ou que está moi centrado na música?
- 048 Marta: Sí... está moi focalizado... Está máis focalizado na música que no resto de cousas. Porque se supón que é un bacharelato de música, danza e artes escénicas, pero básicamente é de música porque de danza non hai nada, e de artes escénicas...
- 049 Iria: O grupo de teatro.
- 050 Marta: Pero iso é como hobby. Pero como asignatura, hai unha en segundo de Bacharelato, pero non ten nada que ver coa interpretación, nin nada diso, é simplemente literatura pero do teatro.
- 051 Iria: Claro, iso está ben para os que queren facer música profesionalmente...
- 052 Marta: Claro, que o compaxinan co Conservatorio...
- 053 Iria: Sí, pero para nós é un pouco fastidioso, gústanos a música pero non está ao nivel do que queremos.
- 054 Inv: Claro, gustaríavos que houbera outro tipo de materias non?
- 055 Iria: Claro.
- 056 Inv: E neste sentido, o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais é como esperábades?
- 057 Marta: Bueno, e que eu tampouco esperaba...
- 058 Iria: E que...
- 059 Marta: Non sabía como que me ía atopar, entonces...
- 060 Iria: mmm.... eu tampouco.
- 061 Marta: Tampouco tiña unha idea así...fixa.
- 062 Iria: Nada predeterminado...
- 063 Inv: Non tiñades información de como podía ser...
- 064 Iria: Eu cando vin as asignaturas que había foi cando fixen a matrícula.
- 065 Marta: Sí, eu tamén. Ademáis eu fixen a matrícula en Setembro e non me dixeron coller catro optativas, non me quixeron tampouco explicar máis.
- 066 Iria: A min unha cousa que non me gustou nada, e que eu quería escoller alemán, pero non había xente, e recuerdo unha rapaza que quería coller danza pero...non hai xente... non se pode dar.

- 067
- 068
- 069 Inv: Entón estades un pouco
- 070 Marta: E pasou o mesmo coa materia de anatomía aplicada, había varios que querían dala, pero non se cubría o número de alumnos mínimo.
- 071 Inv: E que papel xogou a vosa familia cando decidistes facer estes estudos? Tivestes o seu apoio...?
- 072 Marta: A miña nai apoioume, o meu pai non tanto...
- 073 Inv: Non quería que estudaras o Bacharelato de Artes Escénicas...
- 074 Marta: Non quería que estudara interpretación.
- 075 Inv: Por que?
- 076 Marta: Porque el sempre quería para min outra profesión: avogada... controlador aérea... tira demasiado alto, e claro non encaixaba no que el quería.
- 077 Iria: Entón non tivo moi en conta a túa felicidade, porque vale, iso da moito diñeiro, pero ti non serías feliz. O que conta é que o sexas...
- 078 Marta: (risas) Vale, explícalle ti iso...
- 079 Iria: Non... non se pode loitar contra os elementos (risas).
- 080 Inv: E ti?
- 081 Iria: Eu?... Por unha banda tiven moito apoio. Miña nai, por exemplo, é a que máis me apoia. Foi a que me meteu a estudar piano... E logo pois, a miña familia materna, mentras teña un traballo e sexa feliz dalles igual. Logo está a paterna que está bastante desgustada, pero non me importa, é a miña vida.
- 082 Inv: Querían que escolleses outra cousa?
- 083 Iria: Miña avoa como meu pai, desesperouse toda, quería pagarme a carreira de médico
- 084 Inv: Quería que foras médico?
- 085 Iria: Nin de broma.
- 086 Inv: E Ddixeches antes que estudabas piano? Donde estudabas piano?
- 087 Iria: Vou a clases particulares nunha academia, non estiven no conservatorio nin teño intención de estar.
- 088 Inv: Xa... e levas moito tempo?
- 089 Iria: Pois levo desde que tiña nove anos... Bueno, a ver, e que estiven cunha profesora e agora estou nunha academia e levo case 3 anos.
- 090 Inv: E gústache?
- 091 Iria: Sí...moito...

- 092 Inv: E que cancións tocas, de que estilos?
- 093 Iria: Romántica, Barroca... pero me gusta máis a Romántica.
- 094 Inv: E ti tocas algún instrumento?
- 095 Marta: Non, eu estiven indo catro anos á escola de música, á Escola Municipal, a canto.
- 096 Inv: Ah... interesante.
- 097 Marta: Pero non canto lírico, canto moderno.
- 098 Inv: Canto moderno? E que tal...
- 099 Marta: Ben... gustábame, pero ao final, tíveno que deixar.
- 100 Inv: Por que?
- 101 Marta: Bueno... os horarios, tampouco se adaptaban compaxinaban moi ben...
- 102 Inv: E bóvalo de menos?
- 103 Marta: A verdade é que sí... (risas)
- 104 Iria: Se se me permite a opinión... canta moi ben.
- 105 Inv: Canta moi ben?... Bueno, tedes contacto con outros alumnos doutras escolas aquí do centro, outros Bacharelatos?
- 106 Marta: Sí... eu canto no Coro da Sinfónica de Galicia, no coro novo, e a maioría dos alumnos, dos chavales... viñeron a este instituto, que os podes ver nas orlas...
- 107 Inv: E outros Bacharelatos que están vindo agora, que opinión credes que teñen deste Bacharelato do de Artes?
- 108 Iria: Queríannolo quitar, porque polo visto, somos o obxectivo máis fácil.
- 109 Marta: Si... ademáis eu creo que pensan... bah eso fágoos eu...sabes?... en plan é moi fácil, no sé qué...
- 110 Inv: Os vosos compañeiros pensan que é fácil?
- 111 Marta: Sí... a maioría o pensan. Todo o mundo di que o máis difícil é o de ciencias
- 112 Iria: Pero iso é moi relativo... hai xente que se lle dan ben as letras, e para ciencias son un desastre, e viceversa. Iso depende do punto de vista.
- 113 Marta: Eso é como en cuarto que agora podes escoller entre ciencias e letras, e andan aí á greña... ai no... porque letras es máis difícil... ai no, las ciencias...
- 114 Inv: Vós considerades máis fácil o voso que o de ciencias?
- 115 Iria: O meu punto de vista... eu vexo isto máis fácil que o de ciencias, porque eu son un desastre en ciencias. Pode que alguén de ciencias vexa o Bacharelato de Artes difícil...
- 116 Marta: A mín as matemáticas non me gustan nada, aparte que se me dan fatal. E física e química, horroroso. O único que me gusta é bioloxía.
- 117 Inv: Mirade... e que opinades das materias de música do Bacharelato?
- 118 Marta: Home, a mín gústame máis... bueno, a verdade é que son bastante dinámicas, máis do que eu esperaba. A verdade, pensei que ían ser máis aburridas. Pero a parte de Análise musical na que tes que analizar toda a partitura e todo isto non me gusta. É moi aburrido.
- 119 Inv: É moi aburrido?

- 120 Marta: Sí, ademáis ódioo... non o collo, non me sae e sempre me equivoco, non me gusta nada. Prefiro o de linguaxe musical.
- 121 Inv: A práctica mellor...
- 122 Marta: Claro.
- 123 Iria: A mín normalmente pásame do revés, non teño estudar, creo que é máis fácil, pero facer os exercicios cústame máis. A broma é que aprobei Linguaxe que é moito máis de práctica e suspendín Análise..
- 124 Inv: Que... non o esperabas eso, non?...
- 125 Iria: Para nada...
- 126 Marta: Eu suspendín Análise, pero esperábo...
- 127 Iria: E logo tamén estou na asignatura de música, que temos montado un coro, pásase moi ben. Eu non sei cantar, pero pásase moi ben.
- 128 Inv: Aprendedes?
- 129 Iria: Bueno... Entono un pouco mellor que antes, pero non teño voz nin oído.
- 130 Inv: Hai pouco, que eu xa estaba vindo aquí, tivestes uns días de folga... Que opinión vos merece pois estas folgas, estas reformas que hai... en que vos afectan?
- 131 Iria: Creo que están complicando as cousas sen necesidade moitas veces. E non entendo iso de querer quitarnos o Bacharelato. E ademáis, eu non sei moi ben quen tomou a decisión, pero estou segura que non sabía moito deste Bacharelato. Porque se o soubera, non creo que o quixera quitar.
- 132 Marta: Eu non fun a todas... só fun a algunha... ás que me parecen sobre recortes innecesarios, sabes?, porque poderían recortar doutro sitio, e están recortando sempre en educación e sanidade. E paréceme totalmente inxusto. Ademáis, educación e sanidade son os pilares básicos, son necesarios e están recortando de aí, e ao mellor están gastando millóns en cousas que son unha parvada.
- 133 Iria: Queren reconstruír a sociedade, pero máis ben estana destruíndo máis.
- 134 Inv: Bueno e a última pregunta. Que tipos de música escoitades, que grupos?
- 135 Marta: Rock, e así tamén flamenco...
- 136 Inv: Por exemplo? Así artistas, grupos...
- 137 Marta: A mín gústame Fondo Flamenco, Malú, Pablo Alborán... Pastora Soler tamén me gusta moito.
- 138 Iria: Eu o heavy metal é o que máis me gusta. E tamén me gusta o rock e o blues.
- 139 Inv: E que grupos che gustan?
- 140 Iria: The Scorpions gústanme moito, moitísimo...os Rolling tamén me gustan. Logo hai grupos que coñece pouca xente como Battle mist, que a mín parécenme moi bos. Warfare gústanme moitísimo. E logo, Nightwish, son os meus favoritos que son de metal sinfónico.

1.1.3 EGIC

001

Data: 17 de Decembro do 2012**Lugar: Biblioteca****Participantes: 4 (Leire, Iván, Omar e Lis)****Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo****Contexto: Lécase a cabo nun recuncho da biblioteca do centro educativo.**

002

003

004 Inv: Empezamos entonces... bueno, que tal vos está indo o curso?... así para romper o xeo...

005 Leire: En general bien...

006 Inv: Ben?

007 Ivan: Bueno...

008 Inv: Bueno por que?

009 Lis: Si, muy bien...

010 Ivan: Buff..... mal

011 Inv: Mal? Non che gusta?

012 Ivan: Non era tampouco o que me esperaba.

013 Inv: Esperábaste outra cousa?

014 Ivan: [asinte]

015 Inv: Bueno... pois despois falaremos un pouco... e vós [a Leire e Omar]?

016 Leire e Omar: Bien.

017 Inv: Estudiábades neste instituto o ano pasado ou viñestes este ano?

018 Leire: No, viñemos a drede.

019 Inv: Viñestes a drede a estudar o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais?

020 Leire: Sí.

021 Todos: Sí.

022 Inv: E por que escollestes este Bacharelato, se se pode saber?

023 Leire: Yo porque quiero estudiar arte dramático... [disponse a repetilo mirando a cámara] (risas)

- 024
- 025 Inv: Non, ti olvídate da cámara (risas)... Querías estudar Arte Dramático...
- 026 Leire: Sí, y vine aquí, pero... protesto ahora o protesto más tarde?
- 027 Inv: Non... (risas)... vai decindo o que ti pensas...
- 028 Leire: Pues claro, yo pienso que aquí está mucho hecho para los que estudian musical y que para los que queremos, por ejemplo, Danza o Arte Dramático, que también, supuestamente, es para este Bachillerato, non tienen casi ninguna asignatura... Entonces a mí... eso es lo que me parece mal .
- 029 Inv: Entón, ti o que queres é ir a Vigo a estudar á ESAD?
- 030 Leire: Sí.
- 031 Inv: Vale, vale...Moi ben.. e os demais?
- 032 Ivan: También. O sea, eu tamén quería tamén eso, pero cando cheguei aquí... a ver... sí que tamén podían pararse algo en Artes Escénicas, porque eu por exemplo non son da Coruña, non veño de cerca, veño de Lugo. Entón... eu esperaba que tivera Arte Dramático... ou Arte Dramático non... pero teatro ou unha cousa así, porque é o que quero facer...
- 033 Inv: Claro, vós queredes facer Teatro...
- 034 Leire: De hecho, en segundo hay una asignatura que es Artes Escénicas, sí... pero en primero no hay ninguna.
- 035 Omar: Porque no hay grupo...
- 036 Ivan: Que no se centren tanto en música y que...
- 037 Leire: Sí hay grupo, grupo hay, lo que pasa es que no hay.
- 038 Omar: Hay Anatomía Aplicada...
- 039 Leire: Pero no lo quisieron hacer, no habría profesor, no habría... pero había grupo... éramos 6...
- 040 Iván: Marta me dijo que no había grupo... Ah bueno, es verdad...
- 041 Inv: E ti [Omar]?
- 042 Omar: Yo sí... bueno yo quiero música, pero bueno también tengo otras ideas... pero sí me gusta, en general... porque como está enfocado a música, no me quejo de esa...
- 043 Inv: Claro, non te queixas deste problema... E ti [a Lis]?
- 044 Lis: Yo, porque me gusta la música y aparte los idiomas. Entonces aquí era la única manera de estudiar música y tener una optativa de idiomas. Entonces pues...
- 045 Inv: Entón vas estudando un pouco o que queres...
- 046 Lis: Claro, yo quiero llevar dos [dúas vías]

- 047
- 048 Inv: E notastes moito o cambio de nivel de Bacharelato ao da ESO?
- 049 Ivan e Lis: No...
- 050 Leire: No... yo no... porque del instituto que vengo, yo creo que tenía mucho más nivel que este...
- 051 Inv: E en música? Con respecto á música que se daba en ESO, a que se daba aquí é máis fácil...
- 052 Leire: (risas) La de aquí más difícil...
- 053 Ivan: Para mí no... Ah música... te refieres ah...
- 054 Omar: Es que yo no la dí en la ESO
- 055 Leire: Claro es que yo, por ejemplo en 4º no daba música...
- 056 Inv: Pero por exemplo coa que dábades en 3º, hai moito cambio para Bacharelato?
- 057 Lis: Es que yo, por ejemplo, iba a clase a una Escuela de Música, entonces aquí me resulta fácil. Tu en música, música das más pues teoría o tocas...
- 058 Leire: Yo es que vengo aquí sin saber nada de música, vine sin saber nada.
- 059 Iván: Ah, nosotros sí. Nosotros en el instituto teníamos exámenes de lo que dábamos. A ver... cantábamos también pero había también parte teórica...
- 060 Inv: Xa... E tu tamén xa sabías [a Omar]?
- 061 Omar: Sí, sí... ya había estudiado en el Conservatorio.
- 062 Inv: Vale... e, que non me perda eu aquí non?.... A vós que vos gustaría ser de maior?
- 063 Ivan: Actor
- 064 Leire: Actriz.
- 065 Omar: Músico
- 066 Inv: Músico?
- 067 Omar: Claro... cantante.
- 068 Inv: Cantante? Tocas algún instrumento?
- 069 Omar: No. Pero me tocará el piano.
- 070 Lis: Yo compositora o cantante, si puede ser... Pero luego llevar una carrera aparte, porque no... Por si no...
- 071 Inv: Bueno, igual para daquela pódese vivir ben (risas).
- 072 Lis: Claro... (risas).
- 073 Inv: E o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais... bueno, esta pregunta xa máis ou menos contestástesma todos, pero era o que esperábades? Os que

non me contestaron... Vale, os que viñestes por Artes Escénicas dixéstesme que non, que botades en falta...

074 Leire: Claro, bótase en falta unha asignatura...

075 Ivan: Sí que esté relacionada...

076 Leire: Que esté relacionada con eso. O sea, porque hay mucho musical. Vale, que sí, que estoy aprendiendo mucho de música. Lo que no aprendí en toda la ESO, lo estoy aprendiendo, pero muchísimo...

077 Omar: Claro, pero es que el problema...

078 Leire: Pero muchísimo... Pero claro a mí eso no me va a servir...

079 Ivan: Claro, para nosotros...

080 Omar: El problema de este Bachillerato es que los alumnos que vienen con música, en teoría, tienen que amoldarse a los que vienen con Artes Escénicas, que no debería ser así. Debería haber otras asignaturas distintas, y claro el nivel de música ya sería mayor... Porque claro, no es lo mismo lo que puede saber una persona que está orientada hacia las Artes Escénicas que lo que puede saber una persona que va a hacer música. Eso a lo mejor, el nivel de exigencia de música es menor, pero sí es en parte lo que me esperaba.

081 Lis: Yo la verdad es que me adapto bien y... sí es lo que me esperaba.

082 Inv: Considerades as materias útiles?

083 Leire: Claro, es que yo, para mí, no...

084 Ivan: Yo creo que lo que estamos dando ahora mismo en Análisis y todo eso... no me va a servir en un futuro.

085 Leire: Bueno, yo creo que Análisis más que LPM. Yo creo que Análisis por ejemplo, estamos analizando, cuando hacemos análisis de películas y de música...

086 Ivan: Ah bueno, eso sí...

087 Leire: Lo veo como algo más general todo. Pero LPM, por ejemplo, que no entra ni en Selectividad ni nada, para mí no me está sirviendo de nada hacer LPM.

088 Lis: Pues yo... aparte que ya sabía algunas cosas... sobre todo en la parte de LPM y práctica instrumental, pero en Análisis aprendí más cosas...

089 Omar: Sí, es más distinto... Es algo nuevo.

090 Leire: Sí a mí el Análisis me gusta más.

091 Lis: Es que en música das más el piano, tocas y das más práctica, pero en cuanto análisis poco das, y aquí aprendí mucho.

092 Inv: Bueno... e agora entrando máis... dixéstesme que algúns estudarades música antes... Quen estudou música?

- 093 Lis: Yo.
- 094 Ivan: Yo fui a guitarra.
- 095 Inv: Ao conservatorio foches?
- 096 Ivan: Sí, a Viveiro...
- 097 Inv: Cantos anos?
- 098 Ivan: Pocos... serían dous ous tres...
- 099 Lis: Yo toco el piano. Dejé bueno... estuve en una escuela de música y lo dejé ahora por el Bachiller, por si bajaba la media, pero bueno, sigo tocando yo en casa cosas y bueno... luego lo retomaré otra vez.
- 100 Omar: Yo dos años en el conservatorio. Lo dejé un año y...
- 101 Inv: Que tocabas?
- 102 Omar: Cantaba...
- 103 Inv: Ah... era canto...
- 104 Omar: ...y ahora lo retomo.
- 105 Inv: Mirade... y que vos dixo a vosa familia... díxovos algo, animóuvos ou non vos animou, cando dixestes, bueno facer o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais?
- 106 Leire: A mí mis padres me apoyan. O sea, no me pusieron ningún inconveniente nunca, de decir “ay, que no llega a ningún lado”.
- 107 Lis: A mí, en un principio, pues les costaba dejarme venir a estudiar aquí, pero después, sí me apoyan... Aunque pensaban que iba estudiar otra cosa... pero como les dije que iba a llevar una carrera aparte... pues sí ahora me apoyan... Lo que pasa es que mi familia casi todos excepto mis padres, mi hermana es cantante en una orquesta, y mi hermano tiene un grupo y fue también profesor de guitarra; y todos estamos relacionados con la música... y pensaban que una iba... que yo podría estudiar otra carrera... pero...
- 108 Omar: A mí mis padres me dijeron que sí que estaba bien. Pero los demás familiares me decían que no servía para nada, y no me gustaba. Es que hay estereotipos de este Bachiller... que no aprendes lo mismo que con el de ciencias... que es para los que quieren llevar el año ligero...
- 109 Inv: Vós estades de acordo con estes estereotipos?
- 110 Todos: No...
- 111 Inv: Pensades que é fácil?
- 112 Omar: A ver fácil...
- 113 Leire: A mí, por ejemplo, no me resulta fácil... o sea, las asignaturas comunes son iguales que las del resto, y al no saber nada de música, a mí me cuesta muchísimo... pero bueno lo voy sacando.
- 114 Omar: Fáciles no son... a ver... son normales...
- 115 Todos: Sí, normales...
- 116 Leire: A ver, ya te digo, igual para un músico, los que convalidan, pues igual les parecerá fácil venir a estas asignaturas pero al resto de gente pues no sé...
- 117 Ivan: Yo, lo mismo... a la gente que no... yo por ejemplo, aunque fuera al conservatorio, no me acuerdo ni de la primera cosa que dijo Hilda... pero la gente que lleva toda su vida en el Conservatorio pues sabe... y entonces...
- 118 Lis: A mí me resulta normal... lo llevo bastante bien... no tengo queja.

- 119 Inv: Bueno... e que opinión credes que teñen os compañeiros doutras
Bacharelatos?
- 120 Leire: Ai, que es muy fácil...
- 121 Omar: Que somos los tontos...
- 122 Inv: Sí?
- 123 Lis: Que es más fácil... pero no sólo de este centro, sino que otros de
Bachiller de otros centros también lo dicen... “no, vosotros tenéis suerte,
que es más fácil...”.
- 124 Omar: También hay profes.
- 125 Leire: Incluso los profes, eh?
- 126 Inv: Os profes tamén?
- 127 Leire: Se meten con que como somos músicos y no se qué...
- 128 Ivan: Sí... te machacan...
- 129 Omar: Los de las comunes, claro...
- 130 Inv: Si? Non vos valoran tanto...
- 131 Leire: Incluso llegan a decir... que dijo una vez una profe, que sólo
sabíamos tocar la flauta y cosas así...
- 132 Inv: E por que pensades que pasa esto?
- 133 Omar: No sé... porque la gente piensa que de la música no se vive, y que de
la música... no se estudia lo mismo que para ser médico...
- 134 Lis: Claro...
- 135 Omar: Lo que pasa que para la música no necesitas un talento, pero la
música sí que necesitas algo... te mueva para hacer...
- 136 Inv: Bueno, pois ata aquí, creo que son todas as preguntas que tiña... moitas
gracias...
- 137 Todos: De nada...

1.1.4 EGID

- 001 **Trancripción entrevista EGID**
- 002 **Lugar : Biblioteca**
- 003 **Participantes: 2 (Jon e Paulo)**
- 004 **Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo**
- 005 **Contexto: Lévese a cabo nun recuncho da biblioteca do centro**
educativo.
- 006
- 007
- 008
- 009 Inv: Bueno... en primeiro lugar... que tal vos vai o curso?
- 010 Jon: Ben...
- 011 Inv: Si?
- 012 Paulo: Sí... ben... dentro do que cabe...
- 013 Inv: Dentro do que cabe?
- 014 Jon: Mellor que outras veces...
- 015 Inv: Notastes moito o cambio coa ESO no Bacharelato ou ...?
- 016 Jon: Sí...
- 017 Paulo: A verdade é que sí... sí, sí...
- 018 Inv: Por que é máis esixente ou por que...?
- 019 Paulo: Sí, porque hai máis nivel... Na ESO estaban máis encima de ti,
 explicábanche... con máis detenimiento ...
- 020 Jon: Pero é máis divertido... A mín me gusta máis o Bacharelato que a ESO.
 Non te obrigan a facer ningunha asignatura, escolles ti...
- 021 Inv: Escolles ti...
- 022 Paulo: Tes certa liberdade tamén...
- 023 Inv: Vale... e xa estudiabades neste instituto o ano pasado ou viñestes aquí...
- 024 Paulo: Non...
- 025 Inv: Viñestes aquí para escoller este Bacharelato?
- 026 Jon: Sí.
- 027 Paulo: Sí.
- 028 Inv:... e por que o escollestes...se se pode saber?

- 029 Paulo: Por suposto. Polo conservatorio, querendo facer o Superior, está aquí ao lado, pois xa emparello.
- 030 Inv: Tu queres facer o Superior, logo estás no Conservatorio Profesional?
- 031 Paulo: Sí.
- 032 Inv: Que tocas?
- 033 Paulo: O saxofón.
- 034 Inv: O saxofon... e en que curso estás?
- 035 Paulo: Aínda estou en primeiro de profesional.
- 036 Inv: Estás en primeiro de profesional...
- 037 Paulo: Entrei este ano...
- 038 Inv: Pero... e de donde eres?
- 039 Paulo: Eu son de Abegondo, estaba nunha Escola de Música...
- 040 Inv: En que Escola de Música estabas...?
- 041 Paulo: Na de Abegondo...
- 042 Inv: Viñeches para aquí a estudar para compaxinar o curso co Conservatorio?
- 043 Paulo: Sí.
- 044 Inv: E ti?
- 045 Jon: A mín porque me gusta o teatro...
- 046 Inv: Gústache o teatro...
- 047 Jon: Sí, fago teatro...
- 048 Inv: E a túa idea é, de maior, dedicarte ao teatro?
- 049 Jon: ...Pero non profesionalmente...
- 050 Inv: Pero non profesionalmente...
- 051 Jon: De todos os Bacharelatos, este é o que máis me gustou.
- 052 Inv: Colléchelo porque che gusta o teatro... polo menos..
- 053 Jon: E a música tamén..
- 054 Inv: E a música...e... a ver... que non me perda... Que opinaba a vosa familia cando escollestes este Bacharelato?
- 055 Jon: Que ben, que se me gustaba...
- 056 Paulo: Perfectamente...
- 057 Inv: Entón apoiáronvos en todo, como debe ser...
- 058 Paulo: A miña nai empezou a tocar agora... e aínda mellor.

- 059 Inv: E que opinión teñen os vossos compañeiros sobre este Bacharelato, os compañeiros deste instituto. Que opinión credes que teñen...valóranos ou...?
- 060 Paulo: Eu penso que teñen unha boa opinión, home... non é tan, tan... non hai que traballar tanto coma nos outros... pero cada cousa ten a súa dificultade, eu penso...
- 061 Jon: Sí... eu penso que estamos agusto...
- 062 Paulo: É certo que... non hai que estudar tanto como nos outros. Pero logo ao cursar outras seis materias no Conservatorio, non sei... cada cousa ten o seu...
- 063 Inv: Ti opinas que é algo máis fácil que os outros?
- 064 Paulo: Home, sí... cada cousa... cada traballo ten a súa dificultade e hai que valorar a todos por igual, porque senón sabes, pois non sei...
- 065 Inv: E ti que opinas. Pensas que é máis fácil este que outros?
- 066 Jon: Non. Eu penso que é máis fácil para a xente que vai ao Conservatorio, pero para os demais non, porque estamos partindo de cero entón é moi difícil...
- 067 Inv: Notastes moito cambio da música que se daba en ESO, por exemplo os que non estudades no Conservatorio, con respecto á que se da en Bacharelato?
- 068 Jon: Sí, porque... o sea, é a primeira vez que me explican o que é LPM e Análise...
- 069 Inv: E que facíades na ESO?
- 070 Jon: Nada...
- 071 Inv: Pouca cousa?
- 072 Jon: Pouca cousa...
- 073 Inv: En que... ti non estudabas aquí tampouco?
- 074 Jon: Non.
- 075 Inv: No instituto Masculino... onde estudiabas?
- 076 Jon: En Santo Domingo...
- 077 Inv: Aquí na Coruña?
- 078 Jon: Sí.
- 079 Inv: E... vamos a ver, o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais é o que esperabades? Cando dixestes "eu vou estudar este Bacharelato"... e chegastes aquí e comezastes as clases. É o que esperabades?
- 080 Jon: Non... pero gústame moito.
- 081 Inv: Tu como esperabas que ía ser?
- 082 Jon: Pfff... Xa non me acordo, pero así non. Pero gústame moito...

- 083 Inv: Sí? Que é o que che gusta?
- 084 Jon: Pois... a maneira de dar as clases e todo iso... Que aprendes o que che gusta e non te obrigan...
- 085 Inv: E as clases como se dan comparadas con outras?
- 086 Jon: E que... quero decir... que me gustan as clases. Por exemplo, antes me daban matemáticas, e a mín as matemáticas non me gustaban. Pero agora me dan música, e a música me gusta bastante e entón atendo moito...
- 087 Inv: Claro... estás máis motivado...
- 088 Jon: Sí...
- 089 Paulo: Home a verdade... e que eu pensaba que ía ser como máis activo, máis animado... como máis musical, non sei se me entendes...
- 090 Inv: Refireste a máis música... en que sentido? Máis nivel, ou que ía ser máis práctico...
- 091 Paulo: Máis, o sea, máis práctico... algo máis de actividade práctica ao que se refire... non tantísima teoría... máis práctica... como se fora Educación Física ou algo así...
- 092 Inv: Ou sexa que se tocara... que se...?
- 093 Paulo: Claro.
- 094 Inv: E en relación ás materias que dades, considerádelas útiles?
- 095 Jon: Sí
- 096 Paulo: Home, sí. En certos campos, o sea, en general...
- 097 Inv: As de música, quero decir, as do Bacharelato, as específicas... considerádelas útiles ou?
- 098 Paulo: Sí... depende do que fagas. Se vas ao conservatorio, claro que son útiles. Máis dalí que de aquí para alí pero...
- 099 Inv: Mais que nada, ti xa sabes máis das cousas, digamos...
- 100 Paulo: Claro...
- 101 Inv: Trasladas coñecementos dalí para aquí...
- 102 Paulo: Claro...
- 103 Inv: E de aquí para alí?
- 104 Paulo: De aquí para alí, en certo modo tamén... Porque en Análise, en primeriro aínda non se da Análise, e en certo modo, teño unha certa ventaxa de dar Análise, de saber as melodías e todo eso, e combinando cos acordes, e con todo eso pois algo saco daí.
- 105 Inv: E ti que te querías dedicar ao teatro... botas algo en falta no Bacharelato?
- 106 Jon: Sí, máis asignaturas de teatro, que non teño...
- 107 Inv: Sí... algúns compañeiros dixeron o mesmo tamén, non?
- 108 Jon: Sí.
- 109 Inv: Queriades máis asignaturas de teatro?

- 110 Jon: Queriamos polo menos unha, porque non temos.
- 111 Inv: Non tedes asignatura de teatro... En segundo tedes?
- 112 Jon: Sí... temos unha ou dúas...
- 113 Inv: Entón, que pensas? Está un pouco desequilibrado en relación coa música?
- 114 Jon: Sí, porque como ao mellor, como non tes asignaturas de teatro en primeiro, colles Análise, e xa para o ano non a queres deixar. Queres seguir con Análise e non coller unha de teatro.
- 115 Inv: Sí. Bueno... pero a ti música gústache... Ti pensas que che vai ser útil nun futuro en relación ao teatro?
- 116 Jon: Si.
- 117 Inv: O que das aquí?
- 118 Jon: Si.
- 119 Inv: Unha última pregunta... tivestes moitos días de folga na segunda avaliación, cando eu xa estaba vindo... Que opinión vos merece todas estas cousas que pasan... co Bacharelato...?
- 120 Jon: Pois eu penso que non se debería quitar. Porque...esto non é unha dictadura, ten que haber liberdade de escoller o que queres facer, que non te obriguen... porque así a xente estudia máis, se motiva máis.
- 121 Inv: Para que cada un poida escollar o que queira... e esté motivado e esté máis activo...
- 122 Jon: Claro.
- 123 Paulo: Home sí que... a verdade, é máis do que dixeran antes... cada cousa ten a súa dificultade e hai que saber de cada cousa. Eu tampouco me podo poñer a falar alí no Parlamento e falar de calquera cousa, porque non sei... e os políticos tampouco poden vir aquí e poñerse ao piano sen saber... e eu penso que non teñen suficientes coñecementos como para saber se o poden quitar ou non.
- 124 Inv: Pensades que descoñecen...un pouco... o que se fai aquí dentro das aulas...?
- 125 Paulo e Jon: Claro.
- 126 Inv: Bueno... moi ben... pois esta era a entrevista...Si?
- 127 Paulo e Jon: Si.
- 128
- 129
- 130

1.1.5 EGIIA

001

002

Data: Luns 11 e Mércores 13 de Marzo do 2013

003

Participantes: 4 (Jon, Marta, Leire e Iván)

004

Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo

005

Contexto: Lévese a cabo na aula de ordenadores.

006

007

008

Inv: Bueno, hoxe queríavos preguntar sobre os estilos musicais, a música que vos gusta, e cousas relacionadas con eso. Así que non tedes moito máis que pensar, porque supoño que o tedes claro, non? Por exemplo, un por un, cal é o voso estilo musical favorito?

009

Marta: Pois a mín gústame o pop-rock, e o flamenco tamén así...

010

Inv: Ponme exemplos, porque pop-rock é así moi amplo...

011

Marta: Bueno gústame Pablo Alborán, Malú, Melendi e... Pastora Soler. Despois tamén me gusta Fondo Flamenco.

012

Inv: O sea, que sobre todo gústache música cantada en castelán, e música nacional díganos...

013

Marta: Sí... pero tamén me gusta un grupo francés que se chama Kio...

014

Inv: Kio... Con K?

015

Marta: Sí...

016

Inv: ah... non os coñezo... e que son, así tamén pop-rock?

017

Marta: Sí...

018

Inv: E da música que escollestes para os traballos de análise cal escolleches?

019

Marta: Eu levei "Un ramillete" de Cecilia...

020

Inv: Ah... Un ramillete de violetas...

021

Marta: Sí...

022

Inv: Bueno...E tu [a Leire]?

023

Leire: Pois, a mín gústame o reagge e o... bueno e que a min me gusta un pouco de todo... o reagge, ou electro, ou house, o sea techno...

- 024 Inv: Electro-latino dis?
- 025 Leire: No, no... techno-house...
- 026 Inv: Techno-house...
- 027 Leire: E o pop-rock normalmente internacional, nacional non moito... pero os Black Eyed Peas... Tamén gústame os Rolling Stones, Bruce Springsteen e todos estes músicos... e nada de reagge... reagge español, pola letra e eso,...
- 028 Inv: E que grupos de Reagge?
- 029 Leire: Sound Fyahbwoy, Morodo, Little Pepe... o sea, varía... pero más bien español...
- 030 Inv: Si... E de techno que escoitas?
- 031 Leire: Tamén internacional... Steve Aoki, David Ghetta... E.. es que ahora... (risas) hay un montón...(risas)... moitos internacionais...
- 032 Inv: Bueno... moi ben.
- 033 Jon: Pois a mín me gusta o techno tamén e o house, e me gusta o rock tamén. E así un grupo que me gusta Deadmau5, que é un DJ, e os Red Hot Chili Peppers...
- 034 Inv: E que cancións trouxestes para o traballo de análise, se vos acordades [a Leire e Jon]?
- 035 Leire: Pois unha de Sound Fyahbwoy que se chama “A gritos” (risas), e outra de meu pai que toca nun grupo...
- 036 Inv: E en que grupo, se se pode saber?
- 037 Leire: Tocaba en Capitán Morgan...
- 038 Inv: Ah...
- 039 Leire: E agora toca noutro grupo, e a canción que trouxen foi esa...
- 040 Inv: Moi ben...
- 041 Jon: Pois eu trouxen unha canción que se chama “Arrival of the birds” de Cinematic Orchestra, que é un grupo que ten, así, música instrumental... e a de “telemissed communications” de Deadmau5...
- 042 Ivan: Bueno, a min me gusta sobre todo o pop-rock internacional, pop sueco... y más que nada escucho música de Eurovisión... y para las canciones (do traballo) traje dos de Eurovisión, e... una que se llama... bueno el grupo se llama “A Friend in London” y la canción se llama... “New Tomorrow”. Y después traje otra de una cantante sueca que se llama Charlotte Perrelli... creo que se llama la canción “Hero”...
- 043 Inv: O sea, que che gusta o pop sueco...
- 044 Ivan: Sí...
- 045 Leire: (de broma) variado...

- 046 Inv: Variado (risas)... de España nada... (risas) Agora unha pregunta así... a ver se vos poñedes de acordo... Se tiverades que escoller un estilo musical que lle gustara á xente da vosa idea cal sería? (silencio)... Que credes que lle vai gustar á maioría....
- 047 Leire: Á maioría... pois o pop internacional...
- 048 Ivan, Jon e Marta: Si...
- 049 Inv: Como por exemplo, que grupos?
- 050 Leire: Lady Gaga... One Direction...
- 051 Jon: É relativo...
- 052 Marta: Sí... a que trouxo Iris tamén...
- 053 Leire: Ah... Alicia Keys... O sea, cancións así... que soan nos 40 Principales e Reaggeton tamén...
- 054 Inv: Reggaeton tamén... por exmplo quen?
- 055 Leire: Juan Magán, Daddy Yankee...
- 056 Inv: (a Jon) Que decías? Que era relativo? Por que?
- 057 Jon: No... decía o de One Direction... que é relativo...porque joer...
- 058 Leire: Claro... non todos... pero unha maioría...
- 059 Marta: Eh... pero así os adolescentes tal... sí que lles gusta...
- 060 Leire: Sí que escoitan pois Junstin Bieber... da nosa idade, eu penso que é moito máis raro que escoiten Red Hot Chili Peppers e eso, que Justin Bieber...
- 061 Jon: Si.
- 062 Inv: Entón opinades iso?
- 063 Marta, Leire, Jon e Ivan: Si.
- 064 Inv: E cambiastes os gustos musicais ou cando comezastes a ESO escoitabades tamén a mesma música que agora?... Botando a vista atrás...
- 065 Marta: Non... Eu creo que non varieie moito o estilo musical, eh?
- 066 Leire: Eu teño que reconecer que antes me gustaba moito o Reggaeton...
- 067 Inv: O Reggaeton?
- 068 Leire: Antes...
- 069 Inv: A que anos?
- 070 Leire: Pois en 1º, 2º da ESO, e 3º... Desto que escoitas todo Reggaeton ... entendes o que di e xa logo... (xestos de que deixas de oílo) xa no...
- 071 Inv: Non o escoitas xa...

- 072 Jon: Eu empecei a escoitar os Red Hot Chili Peppers pois... cando tiña 7 anos...
- 073 Inv: E sígueche gustando?
- 074 Jon: Non, home, non é un grupo que siga... Pero teñen cancións que me siguen gustando...
- 075 Ivan: Si... eu non cambiei tampouco... sempre me gustou o mesmo... pop, música de eurovision...
- 076 Inv: E... por exemplo, que inflúe... que pensades que inflúe no voso gusto musical? Quero decir: inflúevos os medios de comunicación, inflúevos internet, os amigos a familia ou...pensades que non vos inflúe nada...
- 077 Marta: Eu máis que nada a familia... porque... internet...ou así non...
- 078 Inv: Non che inflúen?
- 079 Marta: Non...
- 080 Inv: Entón ti segues escoitando a música que escoitan teus pais... irmáns...?
- 081 Marta: Algunha sí.
- 082 Inv: Si?
- 083 Marta: Si... porque desto que estas na casa, e empezan a poñer a todo volume e (risas)... a escoitas...
- 084 Inv: E acábanche gustando?
- 085 Marta: Si, algunhas... outras non...
- 086 Inv: Por exemplo, no teu caso?
- 087 Marta: Pois, eu que sei, escoitan Camela, Pimpinela... pois bueno, hai algunhas que están ben, outras xa non... pero... Sí, na miña familia son así...
- 088 Leire: Eu penso que inflúe moito o entorno con que andas, o sea, dependendo a música que escoiten os teus amigos... e a mín inflúeme moito o meu pai...que... o sea, el é fan, fan, de Bruce Springsteen... A mín antes non me gustaba nada, e canto máis o escoitaba el, máis ahhh! (desagrado...)... E agora, pois me gusta moitísimo... e meu pai creo que foi o que me influíu na música, así, dese tipo...
- 089 Jon: Eu tamén penso que inflúen máis que nada os amigos... porque aprendes... non é que escoitemos todos a mesma música... pero cada un ten a súa música e vas aprendendo novos estilos de música...
- 090 Inv: Vas escoitando o que escoitan os teus amigos, non?
- 091 Jon: Si...
- 092 Ivan: Bueno, no meu caso, máis ben os medios de comunicación... por exemplo, internet... ou ao velo na televisión pois xa dices tu... pois... porque eu, por exemplo, non comparto ningún gusto cos meus amigos. A mín non

me gusta o que escoitan... A ver, pódeme gustar unha canción, pero tampouco quere decir que me vaian gustar todas as desa rama...

- 093 Inv: Ou sexa, que ti fiaste máis de internet, buscas...
- 094 Ivan: Si...
- 095 Inv: E buscas ti a música para escoitala?
- 096 Ivan: Sobre todo por unha páxina, en plan que...
(lle gusta)
- 097 Inv: E... donde escoitades música? Por internet, no móvil...?
- 098 Todos: Si...
- 099 Leire: Si... internet, el móvil...
- 100 Ivan: El móvil, internet...
- 101 Inv: E en internet, donde?
- 102 Jon: En youtube...
- 103 Leire: En youtube, sobre todo...
- 104 Inv: En youtube sobre todo?
- 105 Ivan e Marta: (asinten)
- 106 Inv: E utilizades outro tipo de plataformas: spotify ou...?
- 107 Leire: No... Spotify...
- 108 Inv: Non?
- 109 Ivan, Marta e Jon: (negan coa cabeza)
- 110 Marta: Eu é que por internet escoito pouca música, e a pouca que escoito, escoítoa en youtube.
- 111 Inv: E que a escoitas en discos, máis ben?
- 112 Marta: Si...
- 113 Inv: E canto escoitades música ao día?
- 114 Leire: Buh....(risas... os demais poñen caras de escoitar moito) 115
Marta: Todo o día...
- 116 Inv: Si?
- 117 Marta: Si... prácticamente...
- 118 Inv: Todo o día?... O sea, ides no bus e ides escoitando música?
- 119 Leire: Escoitando música...
- 120 Inv: Pola rúa?
- 121 Leire: Escoitando música (risas) 122 Marta: Imos en bici escoitando música...
- 123 Inv: Bueno...
- 124 Leire: Ata estudar, escoitando música (risas)
- 125 Inv: Ata estudar escoitando música! Entón sodes... melómanos! (risas)
- 126 En que pensades vós que, falando un pouco da materia de Análise (I), que vos é útil a materia de Análise I Musical fóra da aula, vale? Na vosa vida diaria... Non de cara ao futuro, senón...
- 127 Jon: Pois, por exemplo, agora que estamos coas formas e esto... pois que eu me fixei, porque o vimos en Análise, que as cancións de Eurovisión teñen como a mesma estrutura...sabes? Estudamos un pouco as estruturas das cancións...

- 128 Marta: Para ser, ao mellor, un pouco máis críticos coa música que escoitas e...
- 129 Jon: Si...
- 130 Inv: Apreciades dunha maneira diferente... que a principio de curso, ao mellor?
- 131 Marta: Si nalgunhas sí...
- 132 Leire: A ver... tampouco esaxerado... pero vaste dando conta de estruturas das cancións e non sei...
- 133 Ivan: Cousas que non sabíamos que agora...
- 134 Marta: Reparas en cousas que antes non reparabas...
- 135 Inv: Que cousas: a estrutura, que máis...?
- 136 Leire: Por exemplo, nunha película, cando demos o dos efectos sonoros nas películas... Agora eu vexo unha película e me vou fixando que isto é unha música incidental, que non sei que... pero inconscientemente, non...
- 137 Jon: Claro, e tamén sabemos, por exemplo se nunha película está sonando unha música e cambian de escena, sabemos por que está sonando a música: para darlle función de continuidade...
- 138 Leire: Si...
- 139 Ivan: Claro... Para anticiparnos o que pode ocorrer, non? Por exemplo a música de Psicosis, que xa o di, non? Psicótica, de medo... Porque va a pasar algo...
- 140 Marta: E despois, que bueno, que tamén... aínda que non sei, porque ando un pouco liada entre clase de Análise I e LPM pero... tamén cos traballos que facemos sobre a música na Segunda Guerra Mundial, ou de música e texto... tamén aprendes moitas cousas interesantes que antes non sabías...
- 141 Leire: Sí...
- 142 Inv: E tamén che vale para aplicar cando escoitas música, non?
- 143 Leire e Marta: Sí.
- 144 Inv: Moi ben... e vos que estilo musical credes que ten máis importancia na materia?
- 145 Leire: Clásica...
- 146 Marta: Si...
- 147 Ivan: Si...
- 148 Inv: E por que?
- 149 Ivan: Porque a maioría son audicións de (música clásica)...
- 150 Marta: E que a maior parte da música que escoitamos, que aparece nos libros, ou se pon na clase para facer exercicios é clásica, entón...
- 151 Leire: Claro, as estruturas se ven mellor... O sea, o que estamos facendo de analizar as partes, en plan música clásica, pois é máis fácil, e se ve mellor.é máis claro...
- 152 Inv: Estades todos de acordo?
- 153 Ivan, Marta e Jon: Si, claro.
- 154 (sona o timbre de saír)
- 155 Inv: Si? Bueno, mira imos parar, e outro día seguimos,vale?
- 156 Todos: Vale...
- 157 Inv: Non imos coller tempo libre dos alumnos... que non sae ben o traballo
- 158 (risas e levántanse e saen da sala).
- 159
- 160

- 161 Continuación da entrevista
- 162
- 163 Inv: Bueno... o outro día, cando sonou o timbre, non sei se vos acordades...
estabamos falando de que estilo musical era o máis importante na materia
de análise... E estabadesme decindo que era a música clásica...
- 164 Jon, Leire, Marta, Ivan: Si...
- 165 Inv: Si? Que era, porque o que máis aparecía?
- 166 Leire: Si... o sea, lo que nos mandaban analizar mucho... o sea, que no nos
mandan analizar outra cosa (risas)...
- 167 Marta: No libro de Análise I aparece moita música clásica, pero eu creo que
tamén é porque é donde podes atopar mellor os exemplos para facer os
exercicios e para explicar...
- 168 Jon: Ou os instrumentos... que se ven máis claros...
- 169 Inv: ... que se ven máis claros na música clásica? Vos pensades eso?
- 170 Marta: Si... eu creo que sí...
- 171 Jon: Si...
- 172 Ivan: Si...
- 173 Leire: (risas)...
- 174 Inv: Podes expresar a túa opinión libremente...
- 175 Leire: No... no... Eu penso que se ven máis claras as partes... luego los
instrumentos non, porque yo me hago unos líos también con los
intrumentos...
- 176 Inv: O sea, que vos pensades que en realidade a razón de que a música
clásica é a que máis se da é porque é todo máis claro de explicar...
- 177 Leire: Si... (os demais asinten)
- 178 Inv: Vale... e gustaríavos traballar algún outro estilo musical na materia de
Análise I?
- 179 Leire: Si...
- 180 Inv: Que estilos vos gustaría analizar... se vos deran a escoller... en Análise
I, que estilo musical?
- 181 Marta: Pop-Rock... (risas)
- 182 Leire: Si, Pop-Rock... molaría, cambiar un pouco de estilo...más...
- 183 Inv: Pero, a que nivel de análise?
- 184 Leire: Como a que nivel de análise..?
- 185 Inv: Claro... que vos gustaría analizar melodías, analizar harmonía...
- 186 Marta: O mesmo que estamos a facer...
- 187 Inv: O mesmo que estades a facer pero en Rock?
- 188 Leire: Pero... sí, o mesmo.
- 189 Inv: Algún outro estilo máis que se vos ocorra?
- 190 Jon: Non sei, hip-hop ou rap, non sei...
- 191 Leire: Si... ou Reggae...
- 192 Inv: Reggae, Pop... bueno, máis música que escoitades vós...
- 193 Leire: Claro... variar... Si, máis música que poidamos escoitar, e que
poidamos estar escoitándoa e aplicar o que aprendemos... porque eu música
clásica non escoito...
- 194 Marta: E que é máis divertida... porque sempre música clásica aburre un
pouco...
- 195 Inv: Abúrrevos un pouco?... E vós na casa escoitades música clásica?

196 Leire: Noo....

197 Marta: De vez en cando pero... (risas de Leire...)

198 Jon: Eu sí... non sei en youtube... ás veces poño música clásica...

199 Inv: As audicións de clase ou outra música?

200 Jon: No... outras diferentes...

201 Inv: Ou sexa, outras que non se dan na clase, sí?

202 Inv: E... mirade unha cousa... poderíadesme clasificar, sei que é difícil pero... se vos digo varios estilos musicais, falarme do prestixio social que vós credes que teñen...

203 Leire: Bueno...

204 Marta: Si...

205 Inv: A ver... a música clásica... ten prestixio social?

206 Marta: Sí... eu creo que sí...

207 Jon: Si...

208 Inv: Ten prestixio... decir que escoitas música clásica...?

209 Leire: Si... Pareces culto...

210 Inv: Pareces culto?

211 Marta: Si...

212 Leire: Si, te da un aire de...

213 Jon: Depende... se estás nun conservatorio, por exemplo, decir que escoitas música clásica... claro...

214 Leire: Dache nivel... Pero si vas por la calle y, no sé, le preguntas a alguien, ¿escuchas música clásica?, te dice que sí... y dices “Oh... qué culto...”

215 Inv: E se alguén da vosa idade vos di... “eu escoito música clásica”, tamén da idea de culto?

216 Leire e Jon: Si...

217 Marta: Home, se vai ao conservatorio e tal, ao mellor, como el tamén a escoitará... pois gustaralle. Pero se é deses que lles gusta moito o Reggaeton... e lle dis que escoitas música clásica... igual che di “Buah... tío, que aburrido...en plan psss...”

218 Jon: Non, eu creo que cada un pode escoitar o que quere, ¿sabes?. A mín dame igual que escoite música clásica, que reggaeton, que...

219 Leire: No... pero da un aire de culto siempre... aunque vayas al conservatorio, da igual..

220 Marta: De chapón...

221 Leire: No... de chapón, no sé... de que sabes muchas cosas, de que le gusta escuchar música...

222 Inv: Bueno... e a música clásica do s. XX, esta que é máis difícil de oír... que vin que vistes nos traballos...

223 Marta: (risas) Non me...

224 Jon: E que en clase uns facemos uns traballos, e outros fan outros... entón algúns sabemos máis de música do s. XX, e outros saben máis doutras cousas... quero decir, a min tocoume facer un traballo sobre a música na Segunda Guerra Mundial... entón sei algo...

225 Inv: E que opinas sobre ese estilo de música?

226 Jon: Pois... non sei...

227 Inv: Sinceramente eh? O que penses...

228 Leire: (risas)

229 Inv: Non che gusta?

- 230 Jon: Non, si...
- 231 Inv: Gustache, si?
- 232 Jon: Si...
- 233 Inv: E que pensarias se unha persoa che di, “é a miña música favorita, a da Segunda Guerra Mundial...”?
- 234 Jon: Pois... adelante... (risas)
- 235 Inv: Bueno... outro estilo... Jazz...
- 236 Marta: Bufff... a mín abúrreme moitísimo... non me gusta nada...
- 237 Inv: Non vos gusta?
- 238 Leire: Non... pero... o sea, sí... a mí me gusta el Jazz pero...
- 239 Marta: A mín non...mátame...
- 240 Leire: Pero... no para escucharlo... me gusta para verlo en jam sessions y esas cosas... pero no tendría para cds y eso...
- 241 Inv: Así que che gusta para velo nun concerto ou así?
- 242 Leire: Sí...
- 243 Inv: E credes que da tamén prestixio escoitar jazz?
- 244 Leire: Si... es que sí...
- 245 Jon, Marta e Iva: (encóllense de hombros) 246 Inv: Nin idea?
- 247 Marta: Non... (risas)
- 248 Inv: Ou sexa que sería o mesmo se escoita Jazz como se...
- 249 Leire: O sea, pero depende de la edad... es muy raro que alguien de nuestra edad nos venga y nos diga “escucho música clásica, o escucho Jazz...” y le digo: “bueno, pues...” (risas de Marta). Lo normal es que te diga escucho...no sé... Pop... escucho tal...
- 250 Inv: Bueno... consideráradelo un pouco raro, non? En principio... se vos di: “escucho jazz”..., decides...
- 251 Leire: Claro, si...
- 252 Jon: Eu penso que se me di eso, é que toca algún instrumento...
- 253 Inv: Claro... senón non é normal, non?
- 254 Jon: Si...
- 255 Inv: Bueno... e o Pop-Rock?
- 256 Marta: O Pop-Rock si...
- 257 Leire: Pero non che da prestixio... é o que escoita a maioría de xente... é normal....
- 258 Ivan: Claro...
- 259 Inv: E o Hip-hop?
- 260 Leire: Te da aire de... de callejero, no?
- 261 Marta: Si... un pouco (risas)
- 262 Jon: Non sei... a mín é un estilo que me gusta...
- 263 Marta:... e así como que van facer graffitis á rúa... (interrumpindo) 264 Inv: Que che gusta (a Jon)?
- 265 Jon: Si... home, non para escoitalo todo o día pero sí...
- 266 Inv: Pero falamos do que ... que significa para ti que unha persoa che diga: “escoito música hip-hop”. Sueles pensar algúns preconceptos? Non pensas nada?
- 267 Jon: Non, non penso nada raro...
- 268 Marta: Si... eu sí... Que é deses que levan a roupa como medio holgada... que van moito pola rúa... e que lles gusta facer graffitis, e esa é a imaxe que teño...

269 Leire: Claro, non todos, obviamente, pero te viene la imagen...
270 Marta: El me di... a ver... non é xeral, pero é a imaxe que teño...
271 Jon: Home, eu penso que se escoita moito hip-hop, é que sabe rapear, ou algo así...
272 Leire: Es que te viene una imagen barriobajera...
273 Marta: Si, a verdade é que si (Risas)...
274 Leire: Claramente no todos pero...
275 Marta: A ver... son prexuízos... pero a verdade é que sí...
276 Inv: Pero están aí?
277 Marta: Si...
278 Inv: E para ti tamén (a Ivan)? Que estas moi calado... 279 Ivan:
(Asinte) É que teño catarro (con voz tomada) 280 Leire: Es que no puede hablar...
281 Inv: Bueno... E outro máis... O reggaeton...
282 Leire: (Risas)
283 Marta: A ver... a min o reggaeton si que me parece...
284 Leire: Cani, choni...
285 Jon: A mín me gusta, pero eu que sei, nunha festa... para facer a gracia e xa está...
286 Inv: Así que non pensades que sexa unha persoa sexa culta se escoita Reggaeton...
287 Marta: Pode selo... pero...
288 Leire: No...A ver... Pero si te viene una imagen a la cabeza de cada estilo de música, te viene Reggaeton y te aparece un “cani” en la cabeza, sabes?
289 Marta: Si... Choni deses...
290 Jon: Depende... e que hai moitos tipos de Reggaeton... Eu escoito reggaeton a veces...
291 Leire: Claro, yo tambien... pero la imagen que te viene a la cabeza es ...como no sé...
292 Marta: Claro... é como que o asocias a esa... edad...non sei...
293 Leire: Que non ten prestixio... escoitar Reggaeton...
294 Jon: Que lle gusta ir de festa... (risas)
295 Inv: Claro, pero vós se forades, ao mellor, a un sitio, unha escola seria... de música e vos preguntan se escoitades Reggaeton, que diríades? Que sí, tranquilamente? Ou...
296 Marta: A mín sorprenderíame sinceramente...
297 Inv: Ou ocultalo, ao mellor, non?
298 Leire: Ay, a mí me da igual...
299 Jon: A mín me da igual...
300 Inv: E para que utilizades o Reggaeton? Para bailar, ou para escoitar como outro tipo de música...
301 Leire: Para bailar...
302 Inv: Cando saídes por aí, bailades Reggaeton, ou que bailades?
303 Leire: O que poñen...
304 Marta: Eu non bailo porque non me gusta... pero tampouco bailo o Reggaeton...
305 Leire: O que poñen...hai de todo...
306 Inv: E que poñen?

- 307 Leire: Reggaeton... E depende... luego vas a las orquestas y ponen más bachatas y eso...
- 308 Inv: E gústavos tamén a música latina: bachatas e eso?
- 309 Leire: Sobre todo en las orquestas... luego vas a las discotecas y claro, te ponen Reggaeton... pero no hay más.
- 310 Inv: E o electro-latino gústavos? Juan Magán e esto que está tan de moda...?
- 311 Leire: Si... O sea, no sé, no me gusta la letra ni nada... pero si sale eso en un sitio... pa bailar... es que es pa bailar.
- 312 Inv: A ti non che gusta, ou?
- 313 Ivan: No... como ella... que es pa bailar...
- 314 Inv: E vos pensades... bueno máis ou menos xa mo contestastes antes... vos pensades que sabendo os estilos musicais que lle gustan a unha persoa, poderiades saber máis ou menos que outras ideas ten sobre outras cousas?
- 315 Marta: Non... porque...
- 316 Inv: Sobre a súa forma de pensar... ou opinións sobre outras cousas...
- 317 Ivan: Home, eu penso que por exemplo, unha persoa que lle gusta o Hip-hop...Rap... ou como se dice...
- 318 Leire: El Reggae...
- 319 Ivan: El Reggae... o... estos estilos... no le va a gustar la música clásica... Es opuesto al Reggae...
- 320 Marta: Pero pódennle gustar as dúas cousas, pode ter diversidade de gustos...
- 321 Leire: Pero que estás preguntando... se se pode saber a personalidade de alguén...?
- 322 Inv: Si... non saber... se ti te farías unha idea sobre a personalidade dunha persoa...
- 323 Marta: Eu creo que non...
- 324 Leire: Eu creo que sí, que se podría, a través de la música que escuchas...Yo creo que sí...
- 325 Inv: E sobre a forma de vestir, a forma de actuar?
- 326 Ivan: Ah... a forma de vestir... sí...
- 327 Marta: Eu a forma de vestir xa descubrín que non... porque fixemos un exercicio ao principio... o primeiro día de clase con Hilda... e dixo: “mirade o compañeiro de diante, e pola forma que ten de vestir e así, intentade averiguar que música lle gusta”. A mín puxéronme música clásica, e a ver gústame, pero non é a miña favorita. Eu púxenlle Reggaeton... e despois díxome que o Reggaeton non lle gustaba moito...Entón...eu creo que non...
- 328 Inv: É difícil, non?
- 329 Marta: Claro...
- 330 Leire: Ya...

331

1.1.6 EGIIB

001

002

Data: Luns 13 de Marzo do 2013

003

Lugar: Aula de ordenadores

004 **Participantes: 5 (Lis, Omar, Samara, Paulo, Anaí)**
 005 **Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo**
 006 **Contexto: Lévese a cabo na aula de ordenadores, nun**
ambiente distendido.

007

008 Inv: Bueno, pois nesta entrevista, o que quería falar con vós é, máis ou menos, de estilos musicais... que vos gustan, e dos que se dan na materia, e todo isto... así que...é bastante fácil...

009 Samara: As damas primeiro (broma para Paulo) (risas).

010 Inv: Entón gustaríame empezar sabendo cal é o voso estilo musical favorito, un por un, que me vaiades contando...

011 Paulo: Bueno... Pois a mín, a pesar de que me digan que son moi raro, porque toco o saxofón, a mín gústame o tema do heavy metal e todo o hardcore e todo por aí, eses ámbitos...

012 Inv: Ponme exemplos de grupos. Porque claro, agora o Heavy metal leva tantos anos... que claro...

013 Paulo: Xa... pero aínda seguen creando grupos, aínda que non o pareza...

014 Inv: E que grupos che gustan?

015 Paulo: Así... Avenged Sevenfold ou A day to Remember... por exemplo... non sei... son os meus dous grupos favoritos...

016 Inv: A pesar de que non tocas ningún instrumento de Heavy Metal...

017 Paulo: Claro...

018 Anahí: No tocabas la batería ahora?

019 Paulo: Non...

020 Samara: (a Anahí) Imaginaciones tuyas...
(en broma)

021 Inv: E tocas algo do que escoitas deses grupos?

022 Paulo: Home, sí... de vez en cando algo sácase por aí...

023 Inv: Bueno... moi ben. Ou sexa que Heavy Metal e Hardcore...

024 Lis: A mí el Pop-Rock, el Pop y el Rock solo también... y mi grupo favorito es Queen, Vetusta Morla... y nada... me gustan, bueno aparte, más tirando a Pop me gusta Adelle, por el rollo de que casi todas las canciones llevan piano, y yo toco el piano, y así puedo tocar esas canciones...

025 Samara: Pois a mín gústame... o R&B, o Soul... o Hip-Hop. E cantantes como Amy Winehouse, Beyoncé e estas así... Bueno tamén o Pop, eh?

026 Inv: E que che gusta de Pop?

- 027 Samara: Lady Gaga... Así os de agora tamén. E bueno, Queen e eso gústame tamén...
- 028 Inv: Pero o que máis che gusta é eso, non? O Soul...
- 029 Samara: Si...
- 030 Anahí: Eu de estilos... non sei os nomes... son así de lista eu... pero o que máis escoito é One Direction, ou sexa Pop-Rock...
- 031 Samara: Fue a su concierto...
- 032 Inv: Ai, si? Foches ao seu concerto a Madrid?
- 033 Anahí: Si... E escoito moito Guns n´Roses e Nirvana...
- 034 Inv: Carai...
- 035 Anahí: Non pegan pero sí (risas de Anahí e Samara)
- 036 Inv: Non pegan pero...
- 037 Anahí: E ese tipo...
- 038 Inv: Ou sexa que Rock e logo tamén Pop-Rock...non? Porque One Direction sería Pop-Rock para vós?
- 039 Anahí: A ver... nas categorías musicais... en internet están postos como Pop-Rock, pero eu creo que son máis Pop-Rock...
- 040 Samara: Rock? One Direction..?
- 041 Anahí: Pop-Rock...
- 042 Samara: Ah...
- 043 Anahí: Que non é o mesmo...
- 044 Inv: Bueno, e que cancións fixestes para os traballos de Hilda sobre as vosas cancións favoritas?
- 045 Paulo: Pois eu fixen dúas de Avenged Sevenfold... Porque na primeira avaliación non as fixen, e na segunda avaliación retomei o grupo para facelo...
- 046 Samara: Moi interesantes (as cancións)
- 047 Paulo: E fixen unha que se chama A Little Piece of Heaven, e outra que se chama Nightmare...
- 048 Samara: “NEMAINAIMER” (risas, broma)
- 049 Lis: Eu fixen de Adelle unha, Turnin Table, e outra de Vetusta Morla... a de “Copenhague” co concerto benéfico que fixeran en Murcia, coa Orquesta Sinfónica de Murcia...
- 050 Samara: Eu fixen unha de Michael Jackson, que se llamaba...se chamaba “Hollywood Tonight”...Tonight... e outra de Beyoncé, que se titula “I Was Here”...

- 051 Anahí: E eu fixen unha de Coldplay “ Fix you”... e.... Solo hice una, verdad? (a Samara)
- 052 Samara: No... y la de Ed Sheran...
- 053 Anahí: Ah... y unha de Ed Sheran... “ the A team”.
- 054 Inv: E se tiverades...que facer unha confesión... que inflúe no voso gusto musical? Quero decir, cando vós escoitades música, hai alguén ou algo que inflúa no voso gusto musical? Pois familia, os amigos, o que ves en internet... que é o que notades que vos inflúe á hora de encontrar cousas novas que vos gustan ou...
- 055 Anahí: A radio...
- 056 Inv: Ti se o escoitas na radio...
- 057 Anahí: O sea, se sona na radio pois...
- 058 Inv: En que emisoras?
- 059 Anahí: Depende... a que teña... non sei... agora escoito moito Europa FM e os 40, porque están poñendo cancións novas de One Direction e estes... (risas)...pero non sei...ao mellor o vexo na tele, ou o escoito nun anuncio...
- 060 Inv: Os teus amigos inflúenche?
- 061 Anahí: Ao mellor... e que temos gustos diferentes musicais, entón... ao mellor... algunha canción pódeme gustar, pero normalmente non...
- 062 Inv: E a túa familia?
- 063 Anahí: A miña nai sí, porque pon cancións en plan dos Rolling... e gústanme... pero non escoito habitualmente...
- 064 Samara: Eu pois... por exemplo... pois podo buscar en internet... refireste a novas cancións, non?
- 065 Inv: Bueno... Si... grupos... como chegas aos grupos que escoitas e que che gustan...
- 066 Samara: Por exemplo, eu que sei... estou en youtube... e vou pasando video tras video...e encontro novas cousas....
- 067 Inv: Polas suxerencias...que aparecen na dereita?
- 068 Samara: Si
- 069 Anahí: Si
- 070 Samara:... ou tamén de amigos... que ten unha canción... “ah... e de quen é?” tal...
- 071 Inv: Os teus amigos teñen así gustos parecidos a ti?
- 072 Samara: No... si y no... pero yo que sé...como dijo ella puede haber alguna canción que me guste y...
- 073 Inv: E a familia?

- 074 Samara: Si... meu pai... pero... si o meu pai gústame moito a música, que é Rock, así... A ver a mín, non son cancións que escoite habitualmente, pero gústanme... se cadra pódome poñer a escoitar iso... pero a de miña nai e meu irmán, non...
- 075 Inv: Que música escoita teu pai?
- 076 Samara: Pois Eric Clapton, Bruce Springsteen, os Rolling... estos así...
- 077 Inv: Ou sexa, que ti non os escoitas habitualmente pero gústanche...
- 078 Samara: Non... si, gústanme, pero non é música que... sí que a escoito pero tíranme máis as que dixen antes... pero sí que me gustan tamén...
- 079 Lis: A mín inflúeme a familia, porque todos tocan ou cantan...entón... casi... meu irmán foi o que máis, porque toca a guitarra e ten un grupo de Rock e entón eso fixo que me gustara o Rock, e despois cando empezou piano, pois empezoume a gustar o piano, e empeceino a tocar eu tamén...Si... pola banda de meu irmán gústame o Rock, e por miña irmán máis o Pop... que eu fun máis...
- 080 Inv: E que grupo é se se pode saber?
- 081 Lis: O de meu irmán? Chamáse Alive... e tocan... bueno, antes tiña outro que tocaban Rock máis... Nirvana e... bueno, Vetusta Morla... agora tocan máis... que non me sae... Pearl Jam...
- 082 Inv: Moi ben...E túa irmán?
- 083 Lis: Miña irmán e cantante nunha orquesta...e que, ela canta de todos os estilos...
- 084 Inv: Todos os estilos, claro...
- 085 Samara: Que guai...
- 086 Paulo: Eu sobre todo en youtube, mediante discográficas...canales de discográficas... como Victory Records... que patrocina así grupos de Hardcore e de Punk... e tamén en canales dos grupos que me gustan, que pon ao final “VEVO” o sea, V E V O en maiúsculas, que poñen cancións de grupos amigos... por decilo así... e así descubro...
- 087 Anahí: VEVO no es de youtube?
- 088 Samara: Claro...
- 089 Anahí: Cuando hay un video nuevo que pone VEVO no es porque es nuevo...
- 090 Samara: Es un canal, no? ¿Qué es?
- 091 Paulo: Es un canal, por ejemplo, en A Day to Remember, tienes un canal... A Day To Remember VEVO, que no ponen canciones tuyas, ponen canciones de grupos “amigos” por decirlo así...
- 092 Inv: Agora dixestes os vossos grupos persoais, pero sodes máis ou menos da mesma idade, non? Sodes dunha mesma xeración...

- 093 Anahí: Mas o menos... dos o...
- 094 Samara: Dous ou tres anos... eu...
- 095 Inv: Bueno, dous ou tres anos... Se tiverades que decir, xente así da idade de primeiro de Bacharelato, un estilo musical que os representara a todos... que lle gustara á maioría?
- 096 Samara: Eu! Podo decilo? (levantando a man). Reggaeton...
- 097 Inv: Ti dirías Reggaeton?
- 098 Anahí: No... eso sería más para los de Secundaria...
- 099 Paulo: House...
- 100 Samara: O sea, si, bueno House... bueno sí, es verdad... Pero máis destas cancións de amor como a de “Bara bara bará...beré beré...”
- 101 Anahí: En plan... Gandía Shore...
- 102 Paulo: Electrónica ou...
- 103 Inv: E Electrónica tamén?
- 104 Paulo: Si... todo por aí...
- 105 Anahí: Y el rap...
- 106 Inv: O rap?
- 107 Anahí: Nos nenos de primeiro está moi...
- 108 Inv: Que escoitan de rap?
- 109 Anahí: Tienes a e que eu teño un amigo en primeiro... ah, non que está en cuarto...
- 110 Inv: O Rap, a Electrónica, o Reggaeton... si? Eso é o que os representa... E se tiverades que decir un par de cantantes, de artistas ou grupos...
- 111 Samara: De esos?
- 112 Inv: Si... dos que credes que todo o mundo, se colléramos... un grupo de xente... grande... o que lle gustaría á maioría...
- 113 Samara: Don Omar, Daddy Yankee... esas cosas así... (os demais asinten)
- 114 Inv: Aha... moi ben... e outra cousa... xa levades... vamos falar un pouquiño da materia de análise... xa levades, bueno, todo o curso... notastes que a materia de Análise, o que estudiastes nela, vos fora útil para algo... ou en que vos é útil?... Fóra da clase... pero non para o futuro...non me digades “porque eu despois vou estudar...”...non... no voso día a día... cando escoitades música... sírvevos?
- 115 Samara: Podo contestar eu?
- 116 Paulo: Home, sí... Aínda que... non sei se vale, aínda que no Conservatorio de algo serve... ou sexa...
- 117 Inv: Para o Conservatorio...
- 118 Paulo: Si.
- 119 Inv: Pero para cando ti escoitas tamén a música, utilizas cousas que aprendes?
- 120 Paulo: Algo sí... de vez en cando...
- 121 Samara: O que?
- 122 Paulo: Pois para sacar acordes dunha canción, ou... sí...

- 123 Inv: Vas utilizando... ti, por exemplo, para tocar, e para sacar cancións, vas utilizando o que aprendes de harmonía?
- 124 Paulo: Si... ou para improvisar ou algo así por aí...
- 125 Lis: Eu o mesmo... básicamente para... cando, bueno sí, ao escoitar a canción ir sacando os acordes, as notas... distinguir as frases das cancións... ou todo eso...
- 126 Inv: As estruturas e todo iso?
- 127 Lis: Si...
- 128 Samara: Eu... e que non sei se vou decir unha tontería pero... por exemplo, estivemos analisando unha escena, o sea, Hilda deunos unhas pautas para analizar as escenas das películas e todo iso... E eu, por exemplo, cando vexo un filme agora, pois párome así a pensar así nas cousas...
- 129 Inv: Nas cousas que...
- 130 Samara: A vosotros no os pasa?
- 131 Anahí: A mí eso me pasa con Cultura Audiovisual, no con Análisis...
- 132 Samara: A mí en Análisis... bueno ya...
- 133 Lis: Pero dice refiriéndose a la música, que si es ambiental...
- 134 Samara: Claro...
- 135 Anahí: Ah...
- 136 Inv: Claro... Se utilizades os coñecementos así inconscientemente, digo... se vos son útiles para diferenciar... por exemplo, compañeiros vosos me decían que se fixaban máis nas estruturas das cancións... simplemente cando as oían e iso...
- 137 E que estilo é o máis importante na materia de Análise?
- 138 Samara: Clásico...
- 139 Anahí: Bueno, escoitamos Clásico... pero non sei se é o máis importante... É o máis usado...
- 140 Inv: O máis usado sería a música Clásica?
- 141 Todos: Si...
- 142 Inv: E por que credes que é a máis usada?
- 143 Anahí: Porque é a que máis usamos (risas)... Bueno, agora por exemplo estamos cos Beatles pero...
- 144 Samara: Pero por exemplo no libro de forma e deseño son todos libros de música Clásica...
- 145 Inv: Os libros son todos de música clásica? Entón utilizades casi todo música Clásica... pero vós credes...
- 146 Paulo: É un pouco o tópico a música Clásica...
- 147 Samara: A mín gústame, eh?
- 148 Paulo: Eu creo que sí... pero penso que se pode analizar con calquera canción...
- 149 Inv: Ti pensas que é máis ben, pola tradición que porque haxa un sentido?
- 150 Paulo: Si... aparte as audición de 2º de Bacharelato tamén son todas de música Clásica... non sei... como tópico...
- 151 Samara: (tras un silencio) ...música Clásica... (risas)
- 152 Inv: Vale... (risas)... E se vos deran a escoller, que estilo musical vos gustaría traballar en Análise?
- 153 Samara: E que depende da canción...no? O sea... (risas)

- 154 Inv: Que vos gustaría, se vos deran a escoller... “ vamos a escoller entre todos a música coa que vamos traballar a melodía, a harmonía... pois todo o que estades traballando...”
- 155 Anahí: Es que a lo mejor, con una canción, yo que sé... que no se... así de agora, que non sexa clásica é máis difícil, polo sintetizador se ten e así... é máis sencillo escoitar un violín e un piano, non sei...
- 156 Samara: Eu opino o mesmo...
- 157 Paulo: Si... Eu penso que se podería analizar calquera estilo musical...
- 158 Samara: É máis complicado, eh, Paulo?
- 159 Paulo: Todos teñen unhas pautas, non sei...
- 160 Lis: Non analizar só música Clásica, senón un pouco por enriba, todos os estilos...
- 161 Inv: A vós gustaríavos máis traballar outros os estilos... para traballar todo en conxunto... Mellor que todo con música Clásica... Tú non... (a Anahí), tu prefires música Clásica?
- 162 Anahí: Si.
- 163 Samara: A mín tamén...
- 164 Lis: Si, e a mín...
- 165 Paulo: Si a min tamén pero... (risas de todos) É como un pouco... ampliar os horizontes, non? Eu diría que sí...
- 166 Inv: Moi ben! Queríavos facer agora... unha pregunta diferente sobre os estilos musicais...
- 167 Hai xente que di que os estilos musicais teñen diferente prestixio... digamos socialmente... cando ti dis que escoitas unha música... ten máis prestixio. A ver que opinades vós... A música Clásica ten prestixio? Cando escoitas música Clásica...
- 168 Samara: E que eu non entendo o que queres decir con prestixio...
- 169 Inv: Claro, se ti quixeras quedar ben nunha situación determinada. Se che din: “Tu que música escoitas?”... Que dirías?
- 170 Samara: Ah... para non ser avergonzados...?
- 171 Inv: Digamos... que opinión xeneras a través da música que escoitas, noutras persoas?
- 172 Anahí: Claro, eu cos meus amigos, cando se enteraron... O sea, coñecín a unhas persoas que agora son os meus amigos... pero cando os coñecín dixéronme: “E ti que tipo de música escoitas?” E díxenlles: “One Direction”... E quedáronse en plan... e de feito, dixeronme: “Como escoitas esa basuara?” Non sei que... “Oye, si a ti no te gusta no la escuches pero...”
- 174 Inv: Ou sexa, que si que te xulgaban un pouquiño pola música que oías...
- 175 Anahí: Si...
- 176 Inv: Que sensación cres que daba? Que sensación lles deches ti?
- 177 Anahí: Espera... pódoches falar en castelán, porque me estou liando?
- 178 Inv: Si, claro. Podedes escoller...
- 179 Anahí: Vale. Por un lado, a ver, yo entiendo que no les guste. Me parece la cosa normal. A mí tampoco me gusta la música que escuchan ellos... Pero no digo, que dan asco, o algo así... O sea, si me gusta a mí, que les de igual a ellos... Porque soy yo, no ellos... Entonces si ellos no quieren pagar por ir a verlos, pues que no paguen. Pero yo lo voy a hacer, porque quiero.

- 180 Inv: Hum...
- 181 Anahí: Y que juzguen así a la gente me parece mal, porque no sé... así es en plan... suele pasar con grupos de Pop. Por ejemplo, Justin Bieber y todos estos... Yo tengo amigas que les gusta Justin Bieber. Y la gente cuando lo dicen, las mira mal, sobre todo en las redes sociales...
- 182 Inv: Que os miran mal, en que sentido? Que pensan da xente que escoita Justin Bieber?
- 183 Anahí: No sé si es por quedar bien ellos...y decir: "Buah... son una mierda"... o lo que digan... que también lo pueden pensar, no?... No sé... Me parece una falta de respeto criticar a una persona por lo que canta... Si no te gusta..."Vale, no me gusta", pero no hay que insultar...
- 184 Inv: Claro... Vos opinades igual?
- 185 Todos: Si...
- 186 Inv: E pensades que decir por aí que escoitas Música Clásica, da prestixio... da caché ou non da caché?
- 187 Lis: Si... Pero tamén...
- 188 Samara: Sobre todo ca xente maior...
- 189 Lis: Sobre todo, choca más si una persona joven escucha música Clásica, que una persona un poco más mayor... A mí, por exemplo, me gusta la música Clásica, sobre todo Chopin. Y cuando les digo que me gusta, aparte de que gustan otros estilos, pues también les choca... Pero claro, yo al tocar el piano, pues es lo que más se toca, Música Clásica...
- 190 Inv: Claro...
- 191 Lis: Y eso... Y yo creo que lo ven así como que la gente más mayor es más de escuchar Música Clásica, y que la gente joven es más de escuchar Electrónica y ese rollo...
- 192 Paulo: Eu penso que o tema ese todo... vai un pouco pola moda, non? Porque cando a moda estaba no Heavy-Metal, por aí neses anos... Pois non era o mesmo que dixeras que escoitabas Hardcore ou Heavy-Metal antes que agora... Ten unha focalidade totalmente diferente... Pero, por exemplo, a mín... a ver hai músicas que non me gustan. Pero ningunha música me molesta. E unha cousa moi diferente que non che guste, a que che moleste. A ti tamén se non che gusta unha música pois pasas dela... Pero... non sei... é unha cousa diferente.
- 193 Samara: Non... a crítica é unha cousa da persoa...
- 194 Inv: E a nivel de prestixio, o jazz que vos parece? Escoitades jazz?
- 195 Samara: Meu pai sí que escoita. Ten un cd de eso... de jazz. A mín, non é unha música que digas que a escoito habitualmente... pero depende... se ma poñen non teño ningún problema, gústame, é agradable...
- 196 Inv: E a nivel de ser máis ou menos prestixioso, o Pop-Rock, en comparación por exemplo coa música Clásica. É máis prestixioso escoitar Pop-Rock ou a música Clásica? Que opinades?
- 197 Anahí: A mí ya me tienen dicho, prefiero tirarme una hora escuchando Beethoven a escuchar una canción de One Direction...
- 198 Inv: Xa cho dixeron tamén?
- 199 Anahí: Lo dejo caer....
- 200 Inv: Ti opinas así?
- 201 Anahí: No... es que va en los gustos! (negando opinar así)

- 202 Paulo: A ver... non vai prestixio, vai... ou sexa, o Pop-Rock agora mesmo é máis coñecido que a música Clásica, vai por épocas, non sei...
- 203 Lis: Depende de los gustos... De lo que más te gusta... Yo puedo opinar, por ejemplo, el Rap... a mí por ejemplo el Rap no me gusta... pero tampoco lo que decía antes Anahí... no me molesta... Y claro, eso va dependiendo de los gustos, porque a una persona le gusta más una cosa y a otra persona otra. Y claro, va a pensar más mal de una música que no escuche que de una que escuche...
- 204 Inv: E vós, nunca extraedes ningún tipo de idea según a música que escoiten, aínda que non sexa negativa?
- 205 Samara: Eu sí...
- 206 Inv: Por exemplo, se unha persoa escoita Rap, ti faste unha idea de como pode ser esa persoa?
- 207 Samara: Si...
- 208 Paulo: Eso é inevitable...
- 209 Lis: Inflúe también un poco su forma de vestir...
- 210 Inv: Por exemplo, se unha persoa escoita Rap, ou viste de unha determinada maneira... Que implicacións ten para vós?
- 211 Samara: Refíreste a como é?
- 212 Inv: Como é, como viste?
- 213 Samara: Pois agora mesmo non sei...
- 214 Paulo: A ver, habería que coñecer a esa persoa...Pero facerte unha idea dunha persoa, se dis que unha persoa escoita Rap, pois ti faste unha idea do tópico que tes da xente que escoita Rap...
- 215 Lis: Pero non tiene por que ser así...
- 216 Inv: Non ten por que ser?
- 217 Lis: Puede ser una persona que vista muy elegante y tal, y le guste el Rap...
- 218 Paulo: Claro...
- 219 Samara: Podo poñer un exemplo? Non é falar mal nin nada... Iris, a nosa compañeira, eu ao principio cando a vin no cole, cría que era destas rapazas que escoitaba a música que dixen antes... Reggaeton e todo eso... E escoita Reggae... E para nada...sabes? Non...
- 220 Inv: Non a ubicaches ben, digamos?
- 221 Samara: Claro, claro...
- 222 Inv: E o Reggaeton é prestixioso?
- 223 Anahí: E que ahora está dividido... o te gusta mucho o insultas a las personas a las que les gusta... O sea, no suele haber un término medio... Si ves a alguien que está bailando Reggaeton o que se sabe una canción de esas... ya dicen "Buah...vaya choni..." no se que... Que a ver... normalmente... digo normalmente... suelen ser... pero que hay de todo... igual que... no sé... no sé...
- 224 Inv: Ou sexa que vos asociades máis ben, aínda que abrades a porta a que non sexa, cando falades de xente que escoita Reggaeton, pensades máis ben en xente choni?
- 225 Anahí: A ver yo digo que...
- 226 Samara: Canis y todo eso...
- 227 Anahí: A ver lo que se suele ver es eso... Pero que digo que hay de todo... no digo...
- 228 Samara: Ya....

- 229 Paulo: A ver eu tampouco creo que sexa así. Porque agora o Reggaeton é o máis coñecido, por decilo así, ou dos máis coñecidos. Pero, a ver, a mín non me gusta o Reggaeton, pero tampouco me molesta escoitalo, o sea eu paso del e xa está. Porque agora, se se pon de moda, por decir unha burrada así, se se pon de moda un neno de tres anos que toca o kazoo no medio da selva, pois todo o contrario a metade da xente o vai insultar, ou sexa, eso vai como esté enfocado o mundo, sabes?
- 230 Samara: Pero o peor de todo é que ás veces eu escoito esas cancións e me gustan... ou sexa, a ver...
- 231 Anahí: Pero por qué va a ser malo? Si a ti te gustan...
- 232 Samara: Pero es que no me gustan las canciones, dicen tonterías, para mí... no sé no me gustan...
- 233 Anahí: A mí tampoco me gusta el Hardcore y me gustan algunas canciones que pone Uxío.
- 234 Samara: Ya...
- 235 Inv: Ou sexa que tamén vos gustan ás veces... (risas) E vedes diferencias nos usos que facedes dos diferentes estilos? É decir, o Reggaeton usádelo para bailar, ou simplemente usádelo como calquera outro estilo de música? Algunha diferenza?
- 236 Samara: Bueno, e que cando saes por aí o que poñen... Bueno, vamos a ver, depende do sitio... tamén. Pero o que adoitan poñer son cancións de agora...
- 237 Anahí: Las discotecas suelen poner... A ver no van a poner...
- 238 Samara: Rap... o Adelle...
- 239 Anahí: Nirvana en una discoteca porque nadie... por como se baila ahora y las cosas... no sé... no pegaría...
- 240 Inv: E que música se oe cando saídes?
- 241 Samara: A que poñen agora...
- 242 Inv: E cal é a de agora (risas)?
- 243 Samara: Pois Reggaeton... (risas)
- 244 Paulo: Eu penso que vai polo ritmo que ten a canción, non? Porque por exemplo algunhas canción de Hardcore ou de Black-Metal, a batería... o ritmo non vai así como na Electrónica... que vai “Pun, Pun...” Así seguido, non vai así. Eu penso... que non cadraría... 245 Inv: Para bailar igual é máis fácil a música electrónica e o Reggaeton?
- 246 Paulo: Claro...
- 247 Samara: Bueno, Pit Bull no sé si es Reggaeton, creo que no?
- 248 Anahí: Pero sí que tiene...
- 249 Paulo: Unha mezcla...
- 250 Inv: E Juan Magán e todo eso, non?
- 251 Samara: Si, estas “movidas”... (risas)
- 252 Inv: Bueno a ver, teño outra pregunta, pero penso que xa me contestastes... Vos a través da forma de vestir, ou da música que escoita unha persoa non considerades que poidades saber moito sobre a súa forma de pensar?
- 253 Anahí: A ver... una idea siempre viene a la cabeza... pero... yo no juzgo a una persona por la música que escuche o...
- 254 Samara: Pero siempre... No sé, a mí siempre se me viene a la cabeza una cosa... Pero no tiene que ser así...

- 255 Inv: Non ten por que ser así... Pero a mín interésame o que se vos vén á cabeza, aínda que non o digades... interésame eso... cando vedes a unha persoa que escoita Hip-hop pola rúa ou o que sexa...
- 256 Samara: E que eu non penso nada!, só o penso dos do Reggaeton...
- 257 Inv: Só o pensas dos do Reggaeton... eso é interesante...
- 258 Anahí: Ah, yo no.... Por exemplo, los de así el Rock... No sé, por exemplo, alguien que escuche lo de ACDC o estos, o lo de Paulo... Si les dices que escuchas a Justin Bieber...
- 259 Samara: Ah, sí...
- 260 Anahí: Te van a ver como una persona con mentalidad de niña pequeña que si ve a ese chico va a ir corriendo detrás gritando como una loca... Que, a ver, yo lo hice, pero me considero especial (risas). Y ya te van a juzgar como una niña pequeña, o algo así... hablo en mi caso...
- 261 Paulo: Eu creo que é inevitable facerse unha idea na cabeza, a calquera persoa. Se a ti che din, “eu teño un amigo que escoita tal música”, ti te vas facer unha idea... ou sexa, o típico tónico que hai... por exemplo, se escoitas Heavy-Metal, te vas a facer o típico tipo coa melena, con todas as esclavas aquí, e calquera cousa...
- 262 Lis: Sí... pero no tiene por que ser... A lo mejor aunque alguien vista muy rockera o lo que sea, igual escucha música Clásica. Pero sí, normalmente influyen mucho los tópicos, que si tu ves a una persona así vestida, vas a pensar decir, no a esta le gusta el rock... igual que si ves a una persona más con pantalones “cagados” pues que le va a gustar más el Hip-Hop, aunque no tiene que ser así...
- 263 Inv: Bueno, pois en principio ata aquí... Vos estudiades no Conservatorio?
- 264 Paulo: (asinte)
- 265 Lis: Yo, estuve en una escuela de música, y lo dejé estos dos años de Bachiller.
- 266 Inv: Vos?
- 267 Samara: Agora mesmo non facemos nada, pero queremos ser actrices...
- 268 Anahí: A mí me enseñó mi tío a tocar algo la guitarra, y ahí estoy intentando... y el piano... ahora conseguí un teclado... pero no por las notas... O sea, ni se leer una partitura...
- 269 Inv: Por agora... aínda hai tempo... Bueno, pois moitas gracias...
- 270 Samara: A ti, Román, moitas gracias...
- 271
- 272

1.1.7 EGIIC

001

002

Data: Mércores 13 de Marzo de 2013

003

Lugar: Aula de Ordenadores

004 **Participantes: 5 (Magda, Iris, Yanira, Iria, Omar)**

005 **Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo**

006 **Contexto: Lévese a cabo nun ambiente distendido no que se producen bromas...**

007

008

009

010 Inv: Mirade unha cousa. Hoxe a entrevista é moi fácil. Procurádeme falar alto, porque as outras estaban moi ben feitas, pero tiña que darlle moitísimo volume aos auriculares para transcribir todo... Hoxe é unha entrevista moi fácil creo, porque vamos falar sobre todo dos estilos musicais, da música que escoitades, do que vos gusta ou que non vos gusta, do que opinades ou do que non opinades. E un pouco sobre a materia de Análise I, pero son cousas non moi técnicas, senón cousas do día a día ... si? Empezamos?

011 Todos: Si... (risas)

012 Inv: Bueno, pois gustaríame que por turnos me dixerades pois cal é o voso estilo musical favorito, e que mo ilustredes con algúns grupos ou algunhas cancións...

013 Iris: Empezo eu se queres... Bueno, pois mira, a mín gústame o Pop-Rock sobre todo... Pero agora dinme conta, co paso do tempo, que me vai gustando o Soul e o R&B, porque Adelle e Beyoncé e todas estas... utilízano, ou sexa, teñen unha referencia sobre o Soul e iso... e polo tanto, dinme conta co tempo de que tamén me gustaba.

014 Inv: E co Pop-Rock, a que te refires mais ou menos, así, en relación a grupos?

015 Iris: Malú, Merche... Melendi gústame tamén...

016 Inv: Aha... Entón música máis que nada en castelán, ou tamén en inglés?

017 Iris: E que gústanme as dúas, pero, ou sexa, cantar cántoa en inglés sempre, a música... gústame cantala en inglés máis que en castelán.

018 Inv: Aha... vale... e dos que cantan en inglés cales che gutan?

019 Iris: Adelle , Beyoncé, Whitney Houston, Celine Dion...

020 Inv: Moi ben... E de Soul que escoitas?

021 Iris: E que non é o Soul, son as referencias que ten Adelle, por exemplo... Non sei se ten referencias ou é Soul... non o sei... eu sei que ten algo diso...

022 Inv: Vale... que sona un pouco a Soul... e é o que che gusta...

023 Iris: Si.

024 Omar: Bueno, pues... (risas) a mí me gusta el Pop y el R&B americano... Si, también me gusta un poco el Gospel...en general... y también oigo música Clásica, ópera, lieder... No sé, composiciones corales Renacentistas...

- 025 Inv: De todo...
- 026 Omar: Si, un poco de todo... Todo lo que sea música vocal... me gusta...
- 027 Inv: E a ver... Dime grupos que che gusten...
- 028 Omar: Eh... A ver... es que un grupo...
- 029 Inv: Pois catro ou cinco (risas)...
- 030 Omar: Ya... Es que más que nada escucho grupos nuevos, resurgentes... de youtube y... de... hay un grupo que se llama Aston, que hacen música popular versionados con instrumentos de la tradición Clásica... Bueno, pues, me gustan bastante lo que eran las Dreamgirls, Beyoncé, las Destiny Child... También, no sé...
- 031 Inv: E de Clásica? Qué compositores?
- 032 Omar: Si... Compositores, bueno pues, hay grandes Singspield u óperas... “La Flauta Mágica” de Mozart, “Velveritmo”, Verdi, Leoncavallo, “Pagliacci”... Sí, cosas normales, típicas... y bueno tambien corales de Bach, Cantatas, y...
- 033 Inv: Moi ben, moi interesante...
- 034 Magda: Bueno, pois a ver... a mín gústame o Heavy-Metal, xa o comentei outras veces... pero bueno, non sei... levo unha temporada que me abrín ao estilo musical pero instrumental, sabes? Música así instrumental, só, sen voz, e como fixemos o da “paisaxe sonora” non sei, espertoume certa curiosidade. E bueno, gustaríame destacar a Jean Michel Jarré... ten uns detalles bastante curiosos que non sabía antes... E despois, respecto a bandas que me poden gustar... A ver, partindo do Heavy- Metal: Metallica, Slipknot, Nightwish tamén me gusta... e grupos así...
- 035 Omar: Metallica tambien me gusta...
- 036 Magda: E a ver... os estilos que máis me custan serían así o Rap ou o Reggaeton... son os que menos me gustan... (risas) 037 Inv: Son os que menos che gustan...
- 038 Magda: Si...
- 039 Iria: Pois eu teño un gusto máis ou menos parecido ao dela. O estilo que máis me gusta é o Heavy-Metal. Grupos como Iron Maiden, Black Sabbath, Metallica... Aínda que me gustan máis as voces de muller como Tarja Turunen, e Doro Pesch que estivo no grupo alemán Warlock. Tamén gústame moitísimo o Rock... Gústame moito Joane Jet, Gary Moore... Tamén artistas como Bruce Springsteen, ou Bob Dylan. Ultimamente gústame bastante máis os cantautores como Amy McDonald ou destes país Russian Red... Tamén gústame o Blues, aínda que por agora coñezo pouco, e ... antes gustábame moito o Pop. Cheguei a un nivel no que non o aturo practicamente... (risas)
- 040 Inv: Que grupos de Pop che gustaban?
- 041 Iria: Non lembro, e prefiro non decilos... É o meu pasado escuro... (risas).

- 042 Omar: Justin Bieber?
- 043 Iria: Ese na vida (risas de todos). Teño eu máis voz de home ca el (risas de todos).
- 044 Yanira: A mí me gusta... pero es que no sé decir un estilo en concreto...
- 045 Inv: Bueno, pero ti di grupos e cancións...
- 046 Yanira: Sí... Me gusta escuchar, así todo... O sea, no todo mezclado, pero a un artista en concreto le escucho una cosa en un momento... pero sino me gusta escuchar todo mezclado. No sé, ten el móvil, cuando escucho las canciones, tengo todo mezclado, para que no aparezca sólo por separado... No sé, me gusta mucho, también grupos como Simple Plan o Jason Mraz o estos. Aunque también a veces me apetece escuchar a Juan Magán, o Carlos Jean o estes. Y este año, al empezar las clases con Hilda, descubrí un grupo que se llama Avenged Sevenfold este...
- 047 Todos: Si
- 048 Magda: A mí me gusta.
- 049 Omar: Sí, a mí también me gusta
- 050 Yanira: Que lo estuve mirando, porque me gustaron canciones que pusieron en clase. Y en plan, tengo muchas canciones de ellos que me gustan. Y no sé, porque ahí tengo todo mezclado... Es que también tengo canciones de niños de coro y así... (risas do todos)
- 051 Omar: Niños de coro (risas)...
- 052 Inv: Vale... e que cancións puxestes no traballo que vos fai Hilda sobre a vosa favorita? Este ano que cancións puxestes cada un de vós?
- 053 Omar: La primera que puse yo... fue una canción del grupo Evanescence, que es acompañada sólo por cuerdas y piano... Está muy guai...Es una canción sentimental. Y la segunda es una canción-banda sonora, que está escrita en un idioma propio por la cantante...
- 054 Yanira: Si, a mí también me gustó mucho...
- 055 Omar: Lisa Gerrard... Es una banda sonora-ballet-película...
- 056 Magda: La de “Now we are free”(**), no? . Sí, hay varios temas que me gustaron... No los conocía.
- 057 Omar: Sí... es un grupo de dos personas... (risas)
- 058 Iris: Eu puxen a de “Girl on fire” de Alicia Keys, porque é unha canción que me gusta moito, e como a canto tamén, pois non sei... E como ten dúas versións, ten unha versión acústica... A mín suélenme gustar as versións acústicas, entón puxen a versión acústica de “Girl on fire”. E aínda non puxen outra canción, pero poñerei a de “Mirando al cielo” de Huecco, que é a miña canción preferida desde hai moito tempo.

- 059 Inv: Moi ben...
- 060 Magda: Eu puxen unha de Apocalyptica na primeira avaliación... que se chama “Not strong enough”, e bueno, púxena porque me gusta bastante o contraste dos violoncellos e o Heavy... non sei...
- 061 Yanira: Si... molaba mucho esa...
- 062 Magda: E esta última que puxen foi do meu grupo... que teño... “La senda de Afra”... pero vamos, que é de Pop-Rock...
- 063 Inv: Tocas en “La senda de Afra”? Coñezo o grupo...
- 064 Magda: Si? (risas)... Pois eu son a baixista...
- 065 Inv: Vou facer unha confesión: A miña noiva sae no videoclip de “La senda de Afra”...
- 066 Magda: Ah... E que eu non estaba aínda... (risas e caras de sorpresas)
- 067 Inv: Bueno, e como se chama a canción?
- 068 Magda: A que puxen?
- 069 Inv: Si
- 070 Magda: “Noches en vela”.
- 071 Inv: Vale... conta igual que as demais, eh? Todos os grupos son iguais...
- 072 (risas)
- 073 Iria: Pois eu a primeira que puxen foi “Nemo”, de Nightwish. Gústame moito polo seu contido poético. A canción fala dunha especie de crise, que é estar perdido, atoparse sen identidade... Que creo que algún momento todos pasamos por iso, máis ou menos... E pola tímbrica da cantante, unha voz case de ópera. E mañá tócame expoñer de novo, e vou poñer “Love me in black” da cantante Doro Pesch. Hai dúas versións, unha está feita cunha orquestra, con instrumentos de corda sobre todo, pero a mín gústame máis a versión Heavy, con guitarras e demais... É a miña canción favorita, desde non hai moito tempo, pero gústame moitísimo...
- 074 Inv: A túa canción favorita... Moi ben. E ti? (a Yanira)
- 075 Yanira: Eu a primeira que puxen foi Lucio Battisti, que é un cantautor italiano. Va de... Sí, é unha canción destas reivindicativas, con guitarra... que se chamaba “La canzone del sole”. E a segunda que puxen foi a de “Angel” Jason Mraz, que tamén gústame moito...
- 076 Inv: Moi ben... mirade, teño outra pregunta para vós. Isto xa é máis biográfico... do pasado... Que música escoitabades cando comenzastes a ESO? Agora xa estades en Bacharelato, sodes maiores, pero antes aí... na plena adolescencia, que música escoitabades? A mesma que agora, era diferente?

- 077 Yanira: Moi penosa (Iris afirma, hai revuelo)
- 078 Omar: Yo escuchaba algo más de Pop pero...
- 079 Yanira: Ya... Mucho Pop... yo creo
- 080 Omar: Sí... pero casi nada en castellano, la mitad en... inglés o más de la mitad. Y bueno, lo que sigo escuchando ahora, pero en menor medida...
- 081 Inv: Ponme exemplos diso... que aínda que non estés orgulloso pódelos decir... son moi útiles (risas).
- 082 Omar: Pues... no sé, Lucy Silvas, o ... hay un grupo Pop-Rock, bueno un cantante de Pop-Rock alemán, Remo, y por ahí. Y rock, Metallica... y eso...
- 083 Iris: Eu é que escoitaba Reggaeton...(risas de todos). Pero co tempo... deixoume de gustarme tanto... e fun pasando un pouquiño. Pero non foi algo moi drástico, que dixen: “Non máis Reggaeton, e vou escoitar isto”. Non, tamén escoitaba Pop... as cancións de Disney Channel, das series...
- 084 Yanira: Hanna Montana...
- 085 Iris: Sí, Hanna Montana... E todas esas cousas. Pero bueno, pouco a pouco foi cambiando. Tamén escoitaba Melendi moitísimo, que bueno, aínda o sigo escoitando... Molábame máis o rollo que tiña antes Melendi, pero sígueme gustando, aínda que agora é máis comercial... Sígueme gustando...
- 086 Inv: Moi ben. E Reggaeton que escoitabas? Don Omar?
- 087 Iris: Don Omar... El Kali y el Dandee non son tan Reggaeton...así, a ver... Sigo escoitando algunhas cancións ás veces de Kali y el Dandee por exemplo... Pero son cancións que non son “Chunda-Chunda”...
- 088 Omar: Chunda-chunda... (risas)
- 089 Iris: Por exemplo, Kali y el Dandee sacaron unha canción agora, a de “No digas nada”, que fixeron unha versión acústica e unha versión “chunda-chunda” (risas de todos). E a mín, por exemplo, gústame máis a versión acústica, non me gusta a outra. Eu agora, escoito música máis suave, máis tranquila...
- 090 Magda: Pois eu antes escoitaba máis Blues... Acórdome que escoitaba Dire Straits, gustábame bastante... E despois grupos españois como Seguridad Social, tamén me gustaba moito... E así que recorde, eses eran os meus destacados... Despois tamén escoitaba música Electrónica... pero non tiña voz... era máis...
- 091 Inv: Como por exemplo?
- 092 Magda: Ui...(risas) Non me lembro... Sei que era Electrónica...pero...
- 093 Inv: Pero que era House?
- 094 Magda: Sí... sabes?
- 095 Omar: Ah... yo también...

- 096 Magda: Non tiña ningunha así que diga: “ah, pois gústame...”. Non, porque Dire Straits sí que me gustaba. E Warcry tamén era un grupo que me gustaba. E despois estaba Loquillo... tamén me gustaba... E gústame tamén, pero bueno, agora escoito menos...
- 097 Inv: Moi ben... E tu? (a Iria)
- 098 Iria: Bueno, isto é do máis vergoñento...pero bueno... Eu escoitaba sobre todo a música dos 40 principais, da que agora renego. Foi como unha especie de proceso. Comecei a escoitar o que escoito agora grazas á influencia de meu pai, dos Cd que tiña tipo Led Zeppelin, Dire Straits... E creo que o meu gusto mellorou bastante... Non son capaz xa de aturar o “Chundachunda” (risas de todos)
- 099 Inv: Ou sexa, que escoitabas máis ben música dos 40 Principales... E que grupos te acordas que che gustaran?
- 100 Iria: Non lembro, síntoo moito... (risas de todos)
- 101 Inv: Están enterrados, sepultados... (risas de todos)
- 102 Iria: É o que dicía... O meu pasado escuro...
- 103 Inv: Bueno, pois respectamos o teu pasado e... (risas de todos)
- 104 Yanira: Eu me acordo que me gustaba moito Pignoise... Que fora a un concerto tamén...
- 105 Omar: Pignoise? (a Iris)
- 106 Iris: O da serie...
- 107 Yanira: Si... “Los hombre de Paco”
- 108 Omar: Ah... los de “tan-tan-tan”(tarareando)
- 109 Yanira: Si... tamén tiña os Cds dos Jonas Brothers (risas)...
- 110 Iris: Eu o de “Florencia” (telenovela arxentina) e Rebelde Way...(risas de todas)
- 111 Yanira: Eso foi máis ben ao final de primaria... na época da ESO gustábame máis o Reggaeton...tipo...
- 112 Omar: Tito “El Bambino”... (con burla)
- 113 Yanira: Sí, Tito “El Bambino”... e estes... que agora xa non me gustan tanto. Pero ás veces, aínda teño ganas de escoitalos...
- 114 Inv: Que máis grupos de Reggaeton?
- 115 Yanira: Arcángel tamén ... E ese tamén me gusta agora, ás veces, poucas cancións...
- 116 Inv: Moi ben...
- 117 Yanira: Ah, e Dani Romero...
- 118 Iris: Mítico... (risas)
- 119 Inv: Se tiverades que escoller un estilo musical e determinados artistas que, digamos, que tedes bastante xente da vosa idade, un auditorio ou unha sala, e queredes poñer unha canción que lle vai gustar á maioría da xente. Cales escolleríades? Que estilo de música e que cancións? Xa sei que é difícil pero cada un pode dar a súa opinión.

- 120 Omar: Desde luego que una balada. Del cantante que fuera... Una de las músicas, o sea, uno de los estilos musicales que gustan más, independientemente de la música que escuches...
es el sentimiento que...
- 121 Inv: Pero baladas hai en moitos estilos... Unha balada de que estilo, ou que canción...?
- 122 Omar: Que sea romántica, yo que sé...
- 123 Yanira: Unha canción que che guste a ti, ou que lle guste a todos?
- 124 Inv: Que penses que lles vai gustar a todos, ou que os represente máis...
- 125 Omar: Es que yo creo que cualquier balada romántica, gusta... cualquiera...
- 126 Yanira: E que tamén depende donde estés... Porque se, eu por exemplo, estou no final do Conservatorio con toda a xente, pois eu poría unha canción máis Clásica ou así...
- 127 Inv: Non, pero eu referíame a xente que non teña estudos especiais... digamos xente...
- 128 Yanira: Si....
- 129 Magda: Normal...
- 130 Inv:... Normal, non?
- 131 Iris: Eu teño unha canción que sei que... a que che dixen antes a de “No digas nada” del Kali y el Dandee, porque é “Chunda-chunda” pero á vez, ten como ese toque de tranquilidade, ou sexa, esa cousa que dis ti... “oh, que bonito”.
- 132 Yanira: A mín é que esa canción gústame moito a parte de “No digas nada” (cantando) pero a outra...
- 133 Iris: Claro, é que hai unha parte... A canción orixinal é acústica, e logo fixeron unha versión con Rap. E que claro hai xente que non lle gusta o Rap, por exemplo quen era Iria? (preguntando) A ti non che gustaba o Rap...
- 134 Iria: Non coñezo o Rap tampouco...
- 135 Iris: Ah... Magda, a ti non che gusta o Rap... E poslle unha canción que empeza cun estribillo super meloso tal, e de repente empeza o Rap e di...pero...
- 136 Omar: (Canta a parte lírica da canción)
- 137 Iris: E a de “No digas nada” ten... a acústica ten todo balada. Pode decirse que é unha balada, non? (a Omar)
- 138 Omar: (fai burla)
- 139 Iris: Bueno pois...
- 140 Magda: Bueno, eu estaba pensando e poñería a de “My Sharona” de The Knack porque é moi pegadiza, porque é unha canción mítica da que xa se fixeron bastantes versións, e que posiblemente lle gustaría á xente...
- 141 Iria: Eu poñería “Nothing else matters” (risas dos demais) de Metallica.
- 142 Inv: E ti cres que sería a canción que representaría á túa xeración máis? A que máis lles gustaría?
- 143 Iria: Home... non sei... Pero penso que é unha balada que pode chegar, senón a todo o público, a toda a xente...
- 144 Inv: E cantantes así máis coñecidos, que vós vexades que se fala máis deles cales son?
- 145 Iris: Melendi.
- 146 Omar: Beyoncé.

- 147 Inv: Beyoncé?
 148 Iria: E de Adelle se fala moito.
 149 Magda: Si...
 150 Inv: Lady Gaga?
 151 Iris: Si, pero agora no tanto.
 152 Omar: Es verdad! Ahora ya no tanto... Desde que no se pone carne encima...
 153 Yanira: Lady Gaga, Kate Perry...todas estas...
 154 Iris: Kate Perry agora tampoco...
 155 Omar: No... Rihanna sí se escucha máis...
 156 Iris: Si...
 157 Omar: Niky Minaj... (tararea un fragmento)
 158 Iris:Niky Minaj, Amy Winehouse.
 159 Omar: Hombre, después de la muerte claro...
 160 Iris: Pero es joven...
 161 Inv: Bueno, e decídeme... a vós, tedes uns gustos musicais, que fostes cambiando, algunhas persoas xa me dixestes o que vos influía. Pero, que vos inflúe máis á hora de configurar ou reconfigurar os vosos gustos musicais? Ou descubrir novos grupos, cambiar... Que son? Os amigos, a familia, ou a televisión, internet, a radio...?
 162 Iris: Todo un pouco...
 163 Omar: Todo...
 164 Inv: Todo... por igual?
 165 Omar: A mí, mi familia no... pero...
 166 Inv: Cada un pódeme contar un pouco como...
 167 Yanira: No...pero... Si, porque por exemplo, ás miñas amigas, a miña música poucas veces lles gusta. Por exemplo, enseñeilles últimamente a canción que puxo Magda dos violoncellos, ou ás veces... Estou na casa, na cociña, e poño unha canción de música clásica e non lles gusta...ou Heavy...
 168 Iris: A mín, pásame o mesmo.
 169 Yanira: Si...
 170 Iris: Porque os gustos das nosas amigas... é máis tamén como Reggaeton... non pasaron a etapa do Reggaeton... (risas)
 171 Yanira: Si... pero iso eu tampouco o entendo... Porque a mín pónenme unha canción que non me gusta, e dígolle “Bua, non me gusta”... Pero a outra xente, non sei... non creo que sexa por non estudar música nin nada deso, pero sóenche decir máis ben “Eso é unha merda..” non sei que, ou enseguida che din... “Non me gusta”... (risas de todos).
 172 Iria: Tamén depende moito de con quen des. Por exemplo, eu a música contigo (a Magda) enténdome perfectamente. Pero con Marta, con quen me levo xenial... Xusto onte, estabamos no supermercado, e sonou unha canción que era Melendi creo que con Pignoise. E eu dixen, porque sí: “Non aturo esta canción”. E dez segundos despois, vén Marta e di: “Encántame esta canción”.
 173 Inv: Entón non sempre cos amigos, non? 174 Iris: Depende...
 175 Omar: Depende con quen te involucres...
 176 Yanira: Si... Por exemplo, creo que somos máis... que alguén diche que lle gusta un tipo de música e ti dis... “Bueno, tal... a mín non me gusta”... pero a demáis xente como que desprezia algún tipo de música.
 177 Iris: Si.

- 178 Magda: Si
 179 Inv: Como que fai diferencias coas músicas...
 180 Yanira: Si, porque eu por exemplo, non me gusta escoitar Rap, pero
 paréceme un estilo de música normal... como outro...
 181 Iria: Si... é un estilo decente...
 182 Iria: A mín por exemplo, pásame con Pablo Alborán... Non lle gusta a
 ninguén a súa música, dos meus amigos. E paréceme tan mal... pero tan
 mal... tan mal... que me pon dos nervios, en serio.
 183 Magda: (risas)
 184 Omar: E que é un pesado...
 185 Iris: Non, non é un pesado, que canta moi ben... Pero á xente non lle gusta,
 porque non lle gusta a música lenta, gústalle...
 186 Omar: El “Chunda-chunda” (risas, e Iris asinte)
 187 Yanira: Antes a mín decíanme “grábame un cd” ou así... E eu intentaba
 meter cancións que xa sabía que eran máis ou menos tal... Pero aínda así
 decían “Este cd, no se que”... “Pues no te grabo más, sabes?”(risas)
 188 Inv: Bueno... e outra cousa... as familias: pais, irmáns... tamén vos inflúen
 nos gustos musicais?
 189 Magda: Bueno eu penso que sí...
 190 Omar: A mí no...
 191 Iria: Depende do que te deixes influir...
 192 Magda: Claro...
 193 Inv: Pero pensades que foron unha influencia, ou que non... importante?
 194 Yanira: Mi tío, sí. O sea, varios grupos que escuchaba me acabaron
 gustando, o tipos de música.
 195 Inv: Por exemplo?
 196 Iris: A mín gustoume Andy y Lucas, porque a meu gustáballe e comprou o
 Cd para escoitalo na casa e...
 197 Omar: Y Adelle igual...
 198 Iris: Si, e Adelle tamén...claro
 199 Inv: Ou sexa, que compartes os gustos, non?
 200 Iris: Si...
 201 Inv: E vos?
 202 Iria: A mín...Eu... tirei máis hacia o lado do meu pai, que lle gusta case a
 mesma música ca min... Logo pois á miña nai gústalle moito a ópera, e
 pouco me influiu... (risas)
 203 Inv: Bueno...
 204 Magda: Bueno, pois si... Non e que, ao meu pai tamén lle gustaba o Heavy e
 tal...e empecei escoitando Metallica, por parte del... e bueno funme
 adentrando nese mundo...musicalmente...
 205 Inv: Entón foi unha influencia, digamos así, importante...
 206 Magda: Bueno, inicioume digamos...
 207 Inv: Sí, pero falamos tamén da iniciación, falamos do pasado, non só de
 hoxe en día...
 208 Magda: Sí, claro (risas).
 209 Yanira: A mín pásame... que meu pai é moi de... No coche, así cando vai,
 sempre pon música así de orquestras, e merengues e así... (risas dos
 demais). Gústame escoitar un cacho pero...
 210 Inv: Xa... non é igual?

- 211 Yanira: (asinte)
- 212 Inv: E vós... en donde escoitades música? Tedes Cd's? Escoitades en internet? Na radio? Podcast?
- 213 Iris: En todos os sitios...
- 214 Inv: Pero preferentemente?
- 215 Iria: Eu no youtube ou na radio, sobre todo...
- 216 Magda: Si...
- 217 Iris: Si.
- 218 Inv: En youtube?
- 219 Iris: Youtube, Spotify...
- 220 Omar: Youtube, Spotify...
- 221 Inv: Usades Spotify?
- 222 Omar: Bueno, sí. La radio un poco. Yo para, a veces... como yo canto... yo oigo muchos programas de radio clásica de estos de canto y eso... pero...sólo... la radio muy poco... pero más que todo youtube.
- 223 Yanira: Sí... es lo que más...
- 224 Inv: E utilizades os sistemas de búsqueda de youtube para descubrir novos grupos...?
- 225 Yanira: Si... (todos asinten)
- 226 Iria: Si, ás veces... En buscas relacionadas moitas veces encontras cousas interesantes...
- 227 Inv: E é habitual que encontredes cousas que vos seguen gustando, cousas novas?
- 228 Todos: Sí...
- 229 Yanira: Si... eu moitas cancións que me gustan descubrinas así por casualidade...
- 230 Omar: Y grupos nuevos...
- 231 Inv: E grupos novos a través de internet, non?
- 232 Todos: Si...
- 233 Iris: E eu... quen puxo a canción de “she...” non sei que, que dixeches ti o cantante (a Yanira)
- 234 Yanira: e... Avenged Sevenfold?... ah, la de Ed Sheran a que puxo Uxío?
- 235 Iris: Esa... A través desa canción, escoiteina e gustábame, e comecei a escoitar máis cancións del das que vas descubriendo así...
- 236 Inv: Aha... moi ben... E a televisión inflúevos?
- 237 Magda: A mín inflúeme en anuncios... Gústame moito... unha (canción) que era dun perfume me parece... algo así... como era... bueno que salen como nun barco, así no océano e é de Massimo Dutti
- 238 Yanira: Dolce Gabanna...
- 239 Magda: E, bueno, ten unha banda sonora que me gusta moito...
- 240 Yanira: Si, que a tía levaba un bikini branco...
- 241 Magda: Si
- 242 Yanira: Si a mín tamén me gusta...
- 243 Iria: A mín pasoume que había un anuncio, non lembro moi ben de quen era, que estaba un home mirándoches así, como se ti estiveses deitado no chan,.. e eu quedeime pensando “Que?”, e comezou a sonar unha canción bastante lenta... pero gustoume moito. A canción chámase “Crimson and Clover”, non lembro o artista, pero era lenta, bastante bonita...

- 244 Inv: Ou sexa, que tamén vos fixades e sacades grupos e música da televisión...
- 245 Omar: Del cine también...
- 246 Yanira: Si, a mín gústame... a pouca xente lle gusta... pero grabas películas e despois de moitas gústame descargar a banda sonora, ou sexa, non quero decir que a vaia escoitar 20 minutos, pero... tipo “Piratas del Caribe”, e así...
- 247 Omar: (tararea unha parte da banda sonora desa película)
- 248 Inv: Moi ben... vamos falar agora un pouco sobre a asignatura de Análise I (risas). A pregunta sería esta: Vale, todos sabemos que estades aquí, como dixestes na outra entrevista, porque no futuro todos queredes relacionarvos coa música, a Arte, a Arte Dramática, o audiovisual ou que sexa... pero a pregunta sería: En que notades que a asignatura de Análise I vos é útil na vosa vida diaria cando escoitades música? Cambiou a vosa forma de oír música? Se vos é útil, se vos serve para descubrir cousas novas, analizar cousas novas, ou se non.
- 249 Iris: A mín, á hora de escoitar, non. Pero á hora de estar co piano, por exemplo, eu antes non sabía seguir, ou sexa, poñer unha partitura en internet e non a sabía seguir. Porque como non sabía o dos sostenidos e os bemoles e todo iso. E agora, quero sacar unha canción para tocala e cantala á vez, eu podo, pero antes non tiña nin idea.
- 250 Inv: Moi ben... (hai un silencio, con risas)
- 251 Omar: También para las cadencias y esto... nos ayuda... Tambien para formar los acordes, por oído más que todo...
- 252 Yanira: Si, para tocar... O sea, yo por ejemplo, pongo una canción y no... no me paro con el análisis (risas)
- 253 Omar: A ver, yo sí que a veces, yo para crear cosas pequeñas, así por diversión y esto, utilizo muchas veces los modelos que vemos en Análisis y eso...
- 254 Magda: Eu para tocar... e escoitar, sí... Porque antes realmente tocaba, pero como era autodidacta... non era consciente do que facía... En plan, tocaba pero bueno... (risas) E agora pois sí, as cousas que fago elabóroas máis, con cousas como decían ellas: O dos sostenidos, adorno as cousas máis...
- 255 Yanira: Si. E eu ao vir á clase de Hilda, lembrábame de algunhas cousas porque ía ao Conservatorio. Pero eu as facía porque sí, pero non sabía que facía. E agora sei o que estou facendo, teño unha idea de cada cousa...
- 256 Magda: Claro...
- 257 Iria: Eu á hora de escoitar, máis ben, non. A ver...e que, a mín é unha asignatura que gústame máis ben pouco, e entón intento pensar nela o menos posible (Risas de todos). Pero, despois de todo o curso, supoño que algo aprendín. Non che sei decir en que me influíu (risas de todos) pero en algo influiría.
- 258 Iris: Algo (risas)
- 259 Yanira: Para aprobar exámenes...
- 260 Iria: Eso tampouco, Yanira... (risas)
- 261 Inv: Bueno, e dentro da asignatura, cal é o estilo musical que ten máis importancia... cal considerades vós?
- 262 Omar: Clásica...

- 263 Inv: Clásica?
 264 Todos: Si...
- 265 Inv: E... que casualidade non? Que todos digades Clásica... E por que pensades que é o estilo que é máis importante en Análisis I?
 266 Iris: Porque, por exemplo, estamos facendo un exercicio e hai que escoitar unha peza ou algo, e a referencia que temo para escoitar é unha peza clásica. Por exemplo, o que estamos dando agora de pezas binarias, pezas ternarias... Eso está máis claro nunha peza clásica que nunha peza de Pop-Rock, por exemplo...
- 267 Omar: Claro.
 268 Yanira: Si, son todo antiguos...
 269 Inv: E entón, pensades que o deseño do currículum digamos, de como funcionan as clases, que se escolle a música clásica porque é máis claro para vós?
- 270 Magda: A ver, ten máis variacións e é máis complexa que a outra. Por eso, esos contrastes noutra música...
 271 Omar: Pero podemos ver una partitura... Tambien podemos ver una partitura, que es una guía y también...
 272 Iris: É máis fácil. Porque unha partitura de música clásica, se queremos dar os instrumentos tamén, de orquestra e todo iso. Porque se queremos analizar unha peza de PopRock, de Soul ou algo así, a partitura, unha que é máis fácil encontrala. Non hai tantos instrumentos como nunha peza clásica... entón...
- 273 Omar: Y por lo derechos de autor también...
 274 Yanira: Si, antes era como que todo estaba máis especializado e punto. Seguías esa partitura e xa estaba. Non como agora por exemplo no Techno ou no Reggaeton, que fan as cousas un pouco así como salgan.
- 275 Iris: Si.
 276 Omar: Tambien,... la música... las partituras están más disponibles, las de... la mayoría de música clásica, de periodos anteriores... que cualquiera de Pop-Rock, por los derechos de autor y así
- 277 Iris e Yanira: Si.
 278 Inv: Moi ben... Que outros estilos musicais vos tivera gustado ou vos gustaría traballar nun futuro en Análise musical?
- 279 Magda: A mín o Jazz. Non sei... chámame bastante...
 280 Omar: Mira... que es difícil el Jazz, eh?
 281 Magda: Por eso...
 282 Inv: Pero gustaríavos traballar Jazz, a ti gustaríache traballar tamén (a Magda)?
 283 Magda: Si.
 284 Omar: Seguir trabajando lo de ahora con el Jazz también...
 285 Iria: Pero bueno, fai uns días púxonos (Hilda) Yesterday dos Beatles. Quere dicir que variou...
 286 Inv: Si... Non estamos a dicir que non variara. Estamos falando do que é máis importante na materia.
 287 Iria: Sí. Pero digo que trabajamos algo máis a parte da clásica...
 288 Yanira: Analizamos Yesterday (voz burlona...)

- 289 Inv: Si... Si... pero que outros estilos vos gustaría aprender a analizar simplemente?
- 290 Non sei se habería outros estilos, se así estades xa “de 10”...
- 291 Yanira: E que penso...que cando estás en eso non pensas no estilo de música, só pensas no que tes que facer: Contar compases, decir as notas, tal... non é “escoitar” a canción...
- 292 Iris: Eu creo que me resulta máis fácil analizar unha peza descoñecida que unha coñecida, porque ao coñecela penso...Pero esto claro, eu escóitoo así...para mín é así... pero igual non é así porque... Non sei se me entedes. Quero explicarme pero non sei como...
- 293 Inv: Si. Que non tes ideas preconcebidas, entón non... é eso?
- 294 Iris: Si...
- 295 Magda: Si, no... (risas de todos). A análise que me gustaría e de Jazz. Pero, a ver eu prefiro ter coñecemento sobre a partitura, senón é como se... estou algo perdida. Ademais, así se sei previamente de que vai a obra ou o que sexa, é máis doado.
- 296 Yanira: Si, podes ir pensando mentras fas... Porque escóitála unha ou dúas veces e logo aínda que estés mirando a partitura non te lembrás...
- 297 Magda: Si, non te lembrás...
- 298 Inv: Bueno, e agora... outro tipo de preguntas... é hora xa?... Non sabedes?
- 299 Iris: Eu non teño hora (non saben...)
- 300 Inv: Vamos ver, sería falar do prestixio social que da escoitar determinados estilos musicais. Por exemplo, vós pensades que escoitar música clásica é máis prestixioso que escoitar Heavy-Metal?... para a xente...
- 301 Omar: Claro... es que socialmente, venimos de que, claro, siempre la música clásica estuvo vinculada a la alta sociedad. Y esto, la música popular pues era poco cultivada. Hay muy poco, o sea, literalmente, hay muy poco que se cultiva bien y que está al alcance de todos... Pero ahora, no sé... yo creo que es igual. Claro, siempre da un poco más de como de caché...
- 302 Yanira: Sí... da caché...
- 303 Omar: Es como un caché, sabes, decir que escuchas Música Clásica, es algo interesante porque la juventud de ahora, en grandes masas, no escucha la música clásica...
- 304 Yanira: Y la de antes sí... (broma)
- 305 Omar: Entonces claro te ves y te ven como algo distinto...
- 306 Inv: E despréciana?
- 307 Yanira: Si.
- 308 Omar: Si...
- 309 Iria: Considerana aburrida, moita xente. Ten esa fama falsa...
- 310 Yanira: Si... cando temos unha excursión para ver a Sinfónica (de Galicia), por exemplo, a mín gústame ir
- 311 Iris: Sí, a mín tamén...
- 312 Yanira: ... pero gústame ir porque sí... aparte cando hai concertos que non son do colexio, se podo ir tamén vou. Pero na miña clase, o ano pasado, iban todos un pouco... así... como... “vamos a escoitar a Sinfónica” (rollazo).
- 313 Iris: Iban porque perdían clase... non por outra cousa...
- 314 Yanira: Si...

- 315 Iris: E a mín antes tamén me pasaba iso... O que pasa e que fun cambiando o que pensaba... e por exemplo agora que estou estudando Análise (I) e todo... doulle máis importancia á música clásica, gústame máis escoitala. Non escoitala de tela no meu móvil ou de vela en youtube, non... (risas de todos), pero se teño que escoitar a Sinfónica (de Galicia) ou ver aos meus compañeiros gustar, a mín gústame.
- 316 Magda: Si... ten motivos curiosos... eu comparto esa idea...
- 317 Inv: Pero antes dixestes un pouco iso... que había xente que te despreciaba ao escoitar determinada música...
- 318 Omar: Si...
- 319 Inv: Por exemplo, ti dixeches que escoitabas música clásica...
- 320 Omar: Y hay gente que le da mucha vergüenza decirlo...
- 321 Inv: Ti ao decir que escoitabas música clásica algunha vez notaches que a xente te miraba raro?
- 322 Omar: Si...
- 323 Inv: Si?
- 324 Omar: Muchas veces... a mí, mi padre, mi madre, mi abuela... Pero bueno...
- 325 Inv: E que che din?
- 326 Omar: Claro, es que yo a veces, a mí no sé... yo estoy escuchando un aria de ópera o lo que sea, y me gusta escucharla varias veces por varios autores, para coger referencias y tal, o técnicas...
- 327 Iris: E despois di que o “miran un pouco raro”... (risas de broma)
- 328 Omar: Y la gente pues te está viendo con una cara rara, de por qué escuchas tantas veces lo mismo, que es aburrido... Claro, también es porque la mayoría de las arias de ópera están escritas en otros idiomas, y tampoco le prestan mucha atención al significado... Pero yo creo que sí... Sí que he notado que la gente te mira distinto...
- 329 Inv: Si?
- 330 Omar: Si, te miran distinto...
- 331 Inv: E a vós con algún dos estilos que escoitades, tamén vos pasou que vos miraran distinto?
- 332 Magda: Home, si... (risas)
- 333 Iria: Si.
- 334 Inv: Con que estilos?
- 335 Magda: Pois co Heavy (risas).
- 336 Inv: Co Heavy? Por que?
- 337 Magda: Pois, a ver porque non a todo o mundo lle gusta... aos que lles gusta o Chundachunda... non lles vai gustar...
- 338 Iria: E logo está ese falso mito de que é a música do demo, de que é máis ruído que música...
- 339 Magda: Si.
- 340 Iria: Pero tamén é saber abrirse a outros estilos. Eu cando tiña menos anos, sí cría que a música clásica era aburrida, pero era porque non tiña nada de idea...
- 341 Yanira: Si...
- 342 Iria: Para mín era unha obra e xa...
- 343 Omar: Claro...
- 344 Iria: Logo vas escoitando, ves que hai moitas cousas distintas e pensas “estaba equivocada”...

- 345 Yanira: Sí, a mín eso pasoume co Heavy, que ao principio, non sei por que, sen tampouco escoitar nunca, que era mítico así coas guitarras e todo barullo. Despois escoitei algunhas cancións e gustoume (Iris rise e asinte mostrando a mesma opinión).
- 346 Inv: E...aparte, tamén é verdade, que creo que se asocia coa forma de vestir. Vós vedes xente vestida dunha maneira e asociádelos con estilos musicais?
- 347 Todos: Si
- 348 Inv: Si? Inconscientemente?
- 349 Yanira: Si, o Heavy por exemplo, nótase...
- 350 Magda: Si...
- 351 Inv: E por exemplo o Reggaeton, con que o asociades?
- 352 Omar: Uff..... con canis...
- 353 Yanira: Con las chonis (risas e todos) 354 Inv: Con canis e chonis. Si?
- 355 Iris: Correcto (risas de Magda)
- 356 Magda: Así como os raperos teñen os pantalóns baixos... e as gorras...
- 357 Iris: Porque agora lévanse pantalóns pitillo... ou así, non moi anchos... E os rapeiros igual teñen os pantalóns que aínda se levan polo cú, polas rodillas... (risas de todos) (sona o timbre)
- 358 Inv: Mirade non vos vou quitar tempo, só faltaría, se vos parece continuamos a entrevista o próximo día...
- 359 Todos: Ok.

1.1.8 EGIIIA

001

002

Data: Luns 3 de Xuño do 2013

003

Lugar: Departamento de Música

004

Participantes: 3 (Iris, Anaí, Leire)

005

Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo

006

Contexto: Lévese a cabo unha grande interacción entre os entrevistados, o que convirte a entrevista case nunha conversa.

007

008

Inv: Pois última entrevista entón... Hoxe quería falar... un pouco menos divertido, creo... pero bueno “hai que sufrir” (risas)...

009

Iris: Non pasa nada...

010

Inv: Quería facer unha entrevista baseada, sobre todo, na materia de Análise I. No que vos pensades, no que vimos... eu tamén vin algo. Entón, temos tres bloques: o primeiro, un pouco en xeral, sobre a análise; o segundo para falar sobre os materiais que se usaron na aula; e o terceiro sobre a forma de traballar nas clases. Empezamos? Si?

011

Todas: Asinten.

012

Inv: Bueno, eu polo que observei, este ano traballastes a análise por bloques: falastes da melodía, do ritmo, da harmonía, das formas... E gustaríame que me dixérades, por orde, cal das partes vos resultou máis fácil e cales máis difícil, a cada unha individualmente?

013

Iris: Eu creo que todas por igual. Hilda o facía moi fácil todo e, non sei, sempre hai algo que non entendes de cada parte, pero en xeral eu entendín todo máis ou menos igual.

014

Anahí: Eu o mesmo, menos o de... en xeral entendín todo pero costoume...e non remonteí...

015

Inv: Pero que parte che costou máis? O que me interesa é se che costou máis a harmonía, o ritmo... todo por igual?

016

Anahí: Bueno, no... es verdad, harmonía, no...

017

Iris: A mín costoume máis harmonía...

018

Inv: Costouvos máis harmonía? Máis que ritmo...

019

Iris: Si...

- 020 Leire: (Asinte)
- 021 Inv: Porque formas...?
- 022 Leire: No... formas fue muy fácil...
- 023 Inv: Foi fácil?
- 024 Leire: Si...
- 025 Iris: Que son formas?
- 026 Inv: A estrutura... o de binario, ternario...
- 027 Iris: Ah... si
- 028 Leire: Eso fue muy fácil. Lo más fácil para mí.
- 029 Iris: E é moi divertido...
- 030 Inv: Si?
- 031 Leire: (Asinte)
- 032 Iris: Os exercicios do libro eran moi divertidos...
- 033 Inv: E... a rítmica e iso máis fácil que a harmónica...?
- 034 Todas: Si...
- 035 Inv: Análise rítmico, análise melódico, células e todo iso?
- 036 Todas: Si...
-
- 037 Inv: E en relación a todo isto... se falamos do que cada un sinte na materia, ten dificultades sempre nun momento, hai cousas que son máis fáciles... Pensades que o vos nivel de linguaxe musical condicionou, digamos, as dificultades que tiñades? Explícome: Se pensades que de ter tido máis nivel de linguaxe musical houbera sido máis fácil...
- 038 Leire: Claro...
- 039 Iris: Eu doume conta... Compárome con outras persoas que non sabía nada, e eu xa tiña algúns coñecementos de linguaxe e facilitoume moitísimo...
- 040 Leire: Claro, yo no tenía nada de lenguaje, o sea, ningún conocimiento, y me costó bastante... sobre todo lo que son tonalidades y todo eso... me costó muchísimo entender...
- 041 Anahí: Eu tiña o ano pasado... pero foi igual... así que...
- 042 Inv: non tiveches boa base...
- 043 Anahí: Si....
- 044 Inv: E credes que estas dificultades, se na ESO tiverades traballado máis linguaxe musical, estarían máis fácil?
- 045 Iris: Si.

- 046 Leire: Claro...
- 047 Inv: Quizáis botastes en falta máis base na ESO...
- 048 Leire: Claro, e que eu acórdome que música no meu instituto era todo historia, eu que sei, estudar a vida de Mozart, de Beethoven e todo eso... nada de solfeo nin nada...
- 049 Iris: Os meus últimos dous anos tamén eran de historia da música, de compositores e todo iso... En primeiro e segundo tamén dimos algo de solfeo e iso, e tocabamos a flauta e eso... pero vamos, moi sinxelo, moi por enriba...
- 050 Anahí: Eu na ESO din música en primeiro e en segundo... e en primaria só din en sexto...
- 051 Inv: Pois moi ben... E en relación á forma de analizar, que preferides, á hora de ter que analizar, oír a obra sen partitura, se tiverades que escoller, ou ter a partitura e non oíla? O ideal é ter a partitura e oíla, non? Pero se tiveramos que escoller só auditivo ou só partitura, que escolledes?
- 052 Todas: Só partitura...
- 053 Inv: Só partitura?
- 054 Iris: Sí. Porque podes guiarte, podes intentar imaxinar como sería... Pero coa música, se ti... a nós cóstanos se non temos a partitura diante, entón escoitando, se temos que diferenciar os instrumentos e máis saber a estrutura que leva é moito máis complicado...
- 055 Inv: Moito máis complicado... cóstavos oír aínda moitas cousas que, en teoría sabedes? Postas en práctica custa oílas sen partitura?
- 056 Todas: Si.
- 057 Inv: Si? Vale... Que máis... Xa falamos o outro día, na anterior entrevista, xa me decíades que a maioría da música que se analizou é clásica. Pensades que as estruturas e a forma de análise da música clásica é máis clara que a música que escoitades vós?
- 058 Anahí: Home...(dubidando)
- 059 Leire: Si, máis clara sí que é...
- 060 Iris: Máis clara a música antiga que a de agora?
- 061 Inv: Si. A música clásica que dades na aula, que a música de agora... é máis clara?
- 062 Anahí: Home... non é o mesmo escoitar unha canción que ten dúas voces e os instrumentos, que analizar unha melodía que ao mellor ten varios instrumentos, pero que é diferente polo menos para mín.

- 063 Iris: Claro, e que é diferente, e acostumados a analizar as melodías, ou sexa, as obras estas antigas... pois agora cando Hilda nos puxo a de “Yesterday”... Bueno eu non estiven, pero...
- 064 Leire: No, Yesterday fue... como era... homofónica... pero luego para otras canciones como a de “Osaben”
- 066 Iris: Si, a de “dinner group”
- 067 Leire: No... la otra...
- 068 Iris: A de o canto gregoria...
- 069 Anahí: La de Sevenfold...
- 070 Leire: La de la lámpara, la larguísima...
- 071 Iris: “Dear God”
- 072 Leire: Si... aparte de ser moi larga... era complicada...
- 073 Inv: Era complicada?
- 074 Leire: Si...
- 075 Inv: Ou sexa que, en principio, estades máis cómodas analizando música clásica...
- 076 Iris: Claro, a costume de analizar a música clásica... custa máis. E que aínda que sexa a mesma forma, non é o mesmo estilo. E ao non ser o mesmo estilo, custa máis o oído non está acostumado a escoitar a música moderna e analízala da mesma forma que a música clásica...
- 077 Inv: Moi ben... a ver, que non me perda eu...
- 078 De todo o que estudastes en Análise I que cousas pensades que vos van ser máis útiles de cara o futuro?
- 079 Leire: As tonalidades.
- 080 Inv: As tonalidades?
- 081 Leire: E que as tonalidades. E que coas tonalidades podes facer todo, sabendo... para os acordes sérveche, para facer unha melodía ti mesmo, para poder facer unha canción, compoñer...todo... As tonalidades para mín é o básico...
- 082 Anahí: E que o que quero facer, creo que vou facer, non ten nada relacionado coa música. A ver, é arte pero non coa música, entón...
- 083 Inv: Entón ti non cres que che vaia servir... e ti?
- 084 Leire: No sé... pero tonalidades no...
- 085 Inv: Seguimos. Segunda parte da entrevista, falaremos dos materiais. Entón, unha das cousas que me chamou a atención desta materia é que non hai un

único libro de texto, como noutras materias que hai un libro único que se segue todo o curso... Senón que tivestes moitos materiais.

- 086 Por un lado, correxídemme se me equivoco, Hilda deuvos fichas e teoría elaborada por ella. Despois tamén utilizastes esto en LPM, pero axudouvos bastante para análise creo, que eran os cadernos de Taylor, e logo tamén ao final utilizastes o libro de “Forma y diseño” de Roy Bennett.
- 087 Vale... Cales, de todos os materiais que usastes, vos resultaron máis fáciles para traballar vós?
- 088 Iris: A da forma en análise...
- 089 Leire: A de “forma y diseño”...
- 090 Inv: Por que?
- 091 Iris: Porque está moi ben estruturado. Primeiro explica, explica e argumenta as razóns de por que ten que ser esta peza binaria ou ternaria, e está moi ben explicado. Despois hai exercicios que nos explican, ou sexa, que nos dan respostas. E hai outros exercicios que temos que facer, pero que facémolos na clase, e Hilda tamén axuda cando os facemos na clase. E logo tamén hai outras tarefas especiais, que temos que facer nós na casa, pero que tamén nos axuda na clase... Está moi ben estruturado. A mín gustoume moito traballar.
- 092 Leire: Pon exemplos moi claros...
- 093 Inv: Entón ten exemplos moi ben estruturados, e é o que máis vos gusta. E serviuvos para aprender facilmente as formas. De feito, dixestes antes que vos parecera fácil, non?
- 094 Todas: Si.
- 095 Inv: Bueno vamos saltar un pouco a LPM... Que tal os cadernos de Taylor? Gustáronvos?
- 096 Leire: Bufff... Acabamos un pouco cansados...(risas)
- 097 Iris: A ver... aprender aprendes... o que pasa é que son moi monótonos... porque son exercicios moi “coñazo”.
- 098 Leire e Anahí: Si.
- 099 Iris: Son moi longos e... que sí... que son cousas que hai que facer para poder aprendelas, pero eu penso que deberían facerse exercicios máis curtos e ir como de máis sinxelo a máis complicado...a ver... pero non “tan coñazo”. Pode aprenderse dunha forma máis divertida penso eu...
- 100 Leire: A mí me parecieron un coñazo la verdad...
- 101 Inv: Tamén?
- 102 Anahí: Si...
- 103 Iris: Pero aprendes...
- 104 Inv: Pero empezastes todas no mesmo libro de Taylor?
- 105 Todas: Non...
- 106 Inv: En cal empezastes?

- 107 Leire: Eu no primeiro.
108 Anahí: Eu no 3.
109 Iris: Eu tamén no 3.
110 Inv: E ate cal chegastes?
111 Todas: Ata o 5.
112 Inv: Todos até o 5?
113 Todas: Si.
114 Inv: Bueno, e como é a progresión, moita materia, como considerades?
115 Anahí: Se o levas día a día...ben... se o fas o día anterior ou na clase pois un pouco xusto... que é o que facíamos todos (risas).
116 Iris: Pero bueno, o sea, aprendemos igual, está claro, porque aínda que se faga na clase con pouco tempo, tes que aprendelo, porque senón o entendes, non o vas poder facer... Entón, sempre progresas...
117 Inv: Vale, moi ben... e dentro do libro de “Forma y diseño”, se tiverades que facer unha crítica, que cousas entendestes mellor, e cales vos costaron máis? Seríades capaces de decilo?
118 Leire: As cadencias... ían pouco explicadas...
119 Inv: As cadencias?
120 Iris: As cadencias, eu a estas alturas aínda non entendín moi ben...
121 Leire: Que poderían ter máis exemplos, estar mellor explicadas...
122 Inv: Sodes capaces de identificar as cadencias, así auditivamente?
123 Leire: Auditivamente... non...
124 Iris: Se unha melodía e sen ritmo, sí... Pero se poñen unha melodía eu non son capaz...
125 Anahí: No...
126 Inv: Entón é unha cousa que vos costa, das cousas difíciles que se dan...
127 Todas: Si...
128 Inv: Vale... E das fichas e das plantillas... acórdome da que vos dou para analizar as escenas... Como valorades, que opinión vos merece?
129 Anahí: As escenas... home, xa tiñamos un pouco de Cultura Audiovisual... pero esto era máis sobre a música pero...
130 Leire: A mín pareceume que estaban moi ben explicadas. Eu entendín ben así polas fichas...
131 Inv: Si?
132 Iris: Eu, e que non tiña ficha... así que o saquei da miña cabeza, e non podo opinar...
133 Inv: Pero houbo máis veces que deu fichas: para facer acordes...non?
134 Leire: Ah,si... a mín paréceme que as fichas estaban moi ben explicadas e moi fácil... ou sexa, fácil dentro do que cabe...
135 Iris: Si...
136 Anahí: Lo de los acordes que hacía ella...
137 Leire: Claro...
138 Inv: Vale... Por outro lado tamén traballastes con podcast...
139 (risas)
140 A ver... valorádeme os podcast. Valeron para aprender, ou non valeron?
141 Anahí: Odio a Fernando Palacios...
142 Iris: Si...
143 Inv: Odías a Fernando Palacios?
144 Anahí: A ver non o odio, pero.... (risas)

- 145 Leire: Se aprenden cousas bastante interesantes eu creo... pero acaban... o sea, un podcast, estar unha hora escoitando e parando para poñer a pregunta e volver a parar...ao final acabas aí tres horas que...
- 146 Iris: Si... o feito de facer iso e ter que parar para respostar e todo iso, fai que aprendas. Inconscientemente, xa sabes cousas. Se tiveras que estudalo ou algo, non sería o mesmo, non o saberías igual, penso.
- 147 Leire: Si.
- 148 Inv: E se tiverades que facer unha crítica constructiva sobre o podcast, cal sería para mellorar esa técnica?
- 149 Anahí: Home, a información está ben, pero a mín... non me chama...entón...
- 150 Leire: Pero unha crítica a Fernando Palacios? (risas)
- 151 Inv: Bueno, á forma do podcast, claro. Porque vós dixestes “bufff, os podcast...” pero por algo será o “buff”...
- 152 Leire: Polo tempo, por exemplo...
- 153 Iris: A música tarda moitísimo, é moi longa...
- 154 Leire: Sí, es muy larga...
- 155 Inv: Ou sexa, que son moi longos os exemplos?
- 156 Leire: Claro... por ejemplo el del “Paisaje sonoro” tarda 15 minutos. Y claro, yo los saltaba los ejemplos, porque no voy a estar media hora ahí escuchando, porque no...me aburría...
- 157 Inv: Pouco concretos, non? E o comentarista que tal?
- 158 Iris: Ben. Ten unha voz moi peculiar...
- 159 Anahí: A mín non me gusta...
- 160 Inv: Por que?
- 161 Anahi: Non sei se é porque levo dous anos escoitando os mesmos ou... pero non me gustan...
- 162 Inv: Moi ben. Moi interesante...
- 163 Vale, e agora a última pregunta sería máis ou menos... Dentro do que se considera máis ou menos, o traballo que se fai noutras materias, que se pode ver noutras materias, o traballo que se fai noutras materias, ou o doutors compañeiros doutra especialidade de Bacharelato. A materia de Análise I, como a considerades en relación á carga de traballo. Das máis difíciles ou...?
- 164 Leire: Eu... dinme conta o outro día de que Análise I é unha das materias que máis traballei e que menos estudei para o exame. O sea, que vas traballando moito...
- 165 Iris: Día a día...
- 166 Leire: E logo o día antes do exame non che vale de nada estudar... porque é moita práctica e se xa o ves facendo todos os días, pois o día antes do exame só repasar un pouco a teoría, xa o tes.
- 167 Iris: O memo...
- 168 Anahí: Si...
- 169 Leire: O sea, non é unha materia que podes faltar a clase, non atender, e o día antes do exame dis... “ me voy a poner”, porque non, porque non che vai saír iso...
- 170 Inv: Ou sexa, que é unha materia que ten a súa dificultade pero hai que levala ao día.
- 171 Leire: Claro, se a levas ao día, incluso pareceche fácil...

172 Iris: Porque moito é práctica, e por exemplo, en Filosofía ou CMC, son cousas teóricas que tes que estudar e punto. Pero en Análise non podes estudar, en Análise é todo práctica. Hai algo de teoría, pero esa teoría canto vale no exame? Un punto? Entón tes que entendelo todo.... 173 Inv: Ou sexa que vos obriga a traballar todos os días Hilda... (risas)

174 Todas: Si...

175

176 Inv: Moi ben. Bueno, pois esta é a última parte, a terceira. Imos falar de como se traballa na aula. A mín chamoume a atención, cando viñen, que facíades moitos tipos de actividades. Non era a típica materia que se poida un esperar de ir polo libro, explicar, facer exercicios... senón que había actividades moi diferentes, non?

177 Todas: (asinten)

178 Inv: E chamoume a atención que os luns iades ao ordenadores e traballabades por grupos. E facíades proxectos, non?

179 Todas: Si.

180 Inv: Que tal foi esa experiencia? Xa traballarades así nalgunha materia ou era a primeira vez?

181 Leire: A primeira vez, eu creo...

182 Iris: Eu en tecnoloxía...

183 Leire: Bueno, sí, en tecnoloxía... es verdad, con los trabajos manuales estos que te mandaban hacer...

184 Iris: Claro... Pero a mín, ao principio de curso, chocoume moito... Porque as clases eran moi repartidas. Este día facíamos unha cousa, este día outra, este día outra... E como en LPM tamén facíamos iso, ao principio eu non sabía que tiñamos que facer cada día e chocábame moito, e pensaba que non me ía enterar de que entraba e que tiña que estudar para o exame nin nada... E ao principio non me gustou a idea de facer unha cousa cada día da semana. Pero despois dinme conta de que aprendes, acórdaste de todo o que entra e...

185 Leire: E non che é tan monótono quizáis... a rutina da asignatura...

186 Iris: Si...

187 Inv: E que tal a forma de traballar en grupo? Gútavos? Aprendedes máis, aprendedes menos...

188 Iris: Si. É máis divertido...

189 Leire: Si, máis divertido...

190 Anahí: Home, ás veces, é mellor poder escoller a túa parella ou o teu grupo pero... sí

191 Leire: Si...

192 Iris: Que os elexía ella (profesora), claro... Pero bueno, agora a final de curso deixounos escoller as parellas e os grupos todos...

193 Leire: Claro, e que é mellor eu creo polo da cercanía. Por se podes quedar con ella ou non... Porque hai veces que che toca con alguén que vivía lonxe e non podes quedar igual e te agobiabas máis...

194 Iris: Claro, pero tamén está a cousa de non marxinar á xente. Non marxinar, pero... eu que sei... eu por exemplo eu lévome contigo e Anahí lévase con outra persoa e xuntámonos as catro por exemplo. E igual queda unha persoa soa, que non se leva con ninguén moi moi ben para poder facer o traballo e

elixir un ao outro recíprocamente. E queda solo, e tampouco é agradable que unha persoa quede soa na clase. Polo tanto, eu entendo que Hilda quixera facer tamén os grupos...

195 Anahí: Si. Só digo que sería mellor... pero que sí... 196 Inv: Ou sexa que ten sentido...

197 Todas: (asinten)

198 Inv: E dos traballos que fixestes vós ou os vosos compañeiros ao longo do curso sobre os temas que traballastes, cales vos resultaron máis interesantes? Que vos acordedes, e digades: “Que tema máis interesante, non sabía moito...”

199 Iris: Dos dos grupos?

200 Inv: Si, dos proxectos...

201 Iris: A mín que me sorprendera, non. Pero que me gustara traballar, foi o Audacity. Porque aprendín... eu xa traballaba co Audacity ás veces, pero había cousas que non sabía. Pero a raíz de ter que facer o traballo para Hilda, fun aprendendo máis cousas, máis opcións que se podían facer para o traballo, e todo...

202 Anahí: (ás súas compañeiras) El musescore es de Lenguaje o de Análisis?

203 Leire: De lenguaje...

204 Anahí: Ah, pues el Audacity también...

205 Inv: O audacity... O musescore tamén che gustou aprender a manexalo?

206 Anahí: (asinte)

207 Leire: A mín, non sei, proxectos de cousas interesantes que fixemos. Por exemplo, de Eurovisión, por decir unha cousa. Mandóunos facer e aprendimos máis cousas. A música e texto, os dereitos de autor, por exemplo, que aprendes cousas que non sabes... que nunca ías aprender pola túa conta... pero que son interesantes...

208 Inv: E axudovos, ao mellor, para a vosa de buscar información en internet, ou xa máis ou menos...

209 Iris: Para mín é o mesmo...

210 Inv: Máis ou menos o mesmo que sabiades... vale...

211 Iris: Non son traballos elaborados que tes que buscar información e rebuscar... É buscar en internet como facías nos traballos da ESO e xa está...

212 Inv: (asinte)

213 Inv: E os venres, aínda que eu non puiden vir moito porque traballaba, sei que faciades traballos sobre... analizabades cancións que vos gustaban, non?

214 Todas: (asinten)

215 Inv: Que tal? Gustovos este tipo de traballo?

216 Leire: Ao principio parecía que era moi difícil e que non nos ía gustar, e que ninguén ía saír a analizar a súa canción. Pero ao final, a xente pelexábase (risas de Iris) por ir e poñer a súa canción. Supoño que a todo o mundo lle gusta ensinar os seus gustos musicais. E pouco a pouco vas aprendendo a analizalos... non sei...

217 Inv: E que utilizábades para análise? Todo o que traballabades na clase?

218 Anahí: Bueno...

219 Inv: Ou máis cousas...

220 Iris: Non entendín a pregunta... (risas)

- 221 Inv: Como analizabas, as canción que che gustan... se che toca analizar unha canción que che gusta, que utilizabas as cousas que dabas na materia, ou a parte facías outro tipo de análise?
- 222 Iris: Claro...
- 223 Anahí: Hombre, habíamos visto lo que eran las canciones estróficas o algo así, entonces...esas cousas
- 224 Inv: Utilizábades esas cousas de análise?
- 225 Iris: Claro. Utilizábamos as cousas de análise, e aparte buscábamos información en internet, porque está claro que non o iamos saber todo... está claro. Pero vamos, que axudaba moito todo o que aprendimos...
- 226 Inv: E nas análises aparecían outros elementos... digamos de “por que me gusta esta canción” non relacionados directamente coa técnica?
- 227 Todas: Si.
- 228 Inv: E que opinades sobre iso? Sería fácil de analizar o por que lle gusta a unha persoa unha canción ou...?
- 229 Leire: Non, porque moitas veces decías “me gusta porque me gusta la melodía”. Y claro, a Hilda eso no le valía... O “me gusta porque me gusta el cantante”...y... tiene que haber un motivo... no sé... yo no lo veía claro el decir por que me gusta, porque hay veces que te gusta una canción y no sabes por que... el simple hecho de esa canción que te gusta.
- 230 Anahí: Aínda que sexa pola tímbrica do que canta, por exemplo... gústache e xa está... o sea, non...
- 231 Inv: Si...
- 232 Iris: Si. Hai veces que pasa iso, pero hai outras veces que... chámache a atención... non sei como explicalo. É máis ou menos como decides vós, pero hai cancións que che gustan porque é como que te transportan... vai sonar moi filosófico, non? Pero... (risas)
- 233 Anahí: Pero eso tampoco lle servía...
- 234 Iris: É como que che fai moverte da realidade. A mín pásame con algunhas cancións... Pero claro, dislle iso a Hilda, e ella quédase con unha cara... claramente... (risas de todas)
- 235 Inv: Que decías, que non che valeu algunha vez?
- 236 Anahí: Si... porque unha vez, eu puxen “Claro de Luna”...
- 237 Inv: De Beethoven?
- 238 Anahí: Porque a miña nai poñíama cando era pequena, e gustábame. E díxenlle que gustábame por iso, porque recordábame... e non valía.
- 239 Inv: ...Non valía. Pero a ti gustábache por eso, simplemente porque a escoitabas de pequena, non?
- 240 Anahí: Si. Entón acaboume gustando a melodía e todo iso.
- 241 Inv: E cando a escoitas recórdache eso? E escoitala por iso?
- 242 Anahí: Si...
- 243 Inv: Como un album de fotos, ou algo así?
- 244 Anahí: Non, e que agora gústame. Entón ao mellor digo... vou escoitala, pero non por recordar iso, senón porque... gústame...
- 245 Inv: Si... xa? Pois moi ben...

- 246 Credes que as ferramentas que se dan para analizar a música clásica, as que dades na aula, son suficientes, á hora de analizar a música que vos gusta? Son as mesmas ou ás veces botades en falta outro tipo de coñecementos que dis ti “non sei moi ben como analizar isto co que dou na aula”?
- 247 Iris: Eu creo que sí. O que pasa é o que decíamos antes, que non é o mesmo analizar unha peza que outra. E costaranos analizar máis unha peza moderna que unha clásica, pero a forma é a mesma...
- 248 Leire: Si, más o menos si. A ver algunhas cousas ao mellor... non sei...
- 249 Inv: En xeral si...
- 250 Leire: Si, en xeral é igual...
- 251 Inv: Bueno... E todo o traballo da aula queda rexistrado no blog, non? Que é “os oídos non teñen pálpabras”...
- 252 Todas: Si...
- 253 Inv: Que... gústavos o blog? Ao longo da materia, digamos do curso, iades ao blog, sinceramente?
- 254 Anahí: Eu a ese non... eu ao de “debuxando sons” 255 Inv: Ao de linguaxe (LPM)?
- 256 Anahí: Si...
- 257 Leire: Eu só ía cando mandaba podcast, porque decía “en el blog subí no sé qué...”. Entonces iba, pero yo no iba por mi cuenta...
- 258 Iris: Claro, pero vas por exemplo porque hai os dictados de LPM ou...
- 259 Leire: Claro...
- 260 Iris: Ou en análise os podcast...
- 261 Inv: Pero non ides para ver as cancións...
- 262 Iris: A análise, claramente non vou a ver a análise do compañeiro, pero se non me lembro da canción e me apetece escoitala, pois entro.
- 263 Inv: Vale... Considerádelo como voso ou simplemente non lle tedes moito cariño?
- 264 Anahí: (risas) Noso, noso non é...
- 265 Leire: E cariño... tampouco... (risas de todas). Se desaparece... non...
- 266 Inv: Non pasa nada... (risas)
- 267 Leire: Non me importaría... Sabes, me daría pena por Hilda porque estivo haciéndolo ahí la pobre pero...
- 268 Inv: Bueno, hai xente que lle colle cariño (risas de todos)... vós non tedes por que collerllo (risas)
- 269 Bueno, e a última pregunta... Vin que o traballo na materia, aínda que era práctico, de facer exercicios teóricos, en realidade non había canto, nin tocar instrumentos nin nada... Era para preguntaros se vos houbera gustado igual integrar un pouco máis práctica musical ou non... Ou como o vedes... si vos sería útil...
- 270 Leire: En LPM quizás... En análisis muy útil eso no es... yo creo... Pero en LPM una vez lo hicimos...no? Una vez estuvimos tocando con los xilófonos y todo eso. A mí me gustaría más así a veces... Haciendo dictados, que nos enseñara también a hacerlos y así...
- 271 Inv: Máis práctico nese sentido, máis musical... de canto y de ritmo... y todo eso...
- 272 Todas: Si...
- 273 Inv: Bueno, pois nada máis, foi unha entrevista un pouco máis árida... (risas de todas)...

274

275

Final.

1.1.9 EGIIB

001

002

Data: Luns 3 de Xuño do 2013

003

Lugar: Departamento de Música

004

Participantes: 2 (Iria e Magda)**Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo****Contexto: Lévese a cabo nun clima de colaboración e cordialidade.**

005

006

Inv: Bueno, pois vamos a ver... Como vos digo, é máis que nada para ver que opinades sobre o que se fixo no curso na materia de Análise I. Hai tres partes: Unha referida, máis ou menos, á análise en xeral; outra falando dos materiais que se utilizaron na aula; e outra falando dos diferentes traballos que se fixeron na aula...

007

Magda: Proxectos...?

008

Inv: Si, proxectos e todo isto...

009

Empezamos. Entón, en primeiro lugar, cando eu cheguei observei que, bueno falando con Hilda, que a análise estruturábase en bloques, non? En principio presentábase a análise rítmica, análise melódica, análise harmónica

010

Magda: Si... Ou sexa, foi por partes...

011

Inv: E despois formas, non? Integrando en cada paso o que se ía aprendendo, pero por bloques, non?

012

Magda: Si.

013

Inv: E gustaríame que me dixerades pois... cal dos bloques vos foi máis difícil, cal foi máis fácil para vós...

014

Magda: Para mín, creo que o melódico pode ser máis fácil. Porque o rítmico, non sei, ao principio levávo como... o sea, distinguir semifrases das frases... eso paréceme algo máis complicado... pero, non sei, mirar o perfil dunha melodía, por exemplo, e as texturas... Eu vexo máis doado iso que o ritmo.

015

Inv: E a harmonía?

016

Iria e Magda: Risas

- 017 Magda: Bueno a harmonía xa se complica... Hai acordes... bueno... porque no exame o outro día fixemos un dictado melódico, e había que recoñecer algúns acordes e eso... que é harmonía. E eso aínda me custa... non lle pillo o truco, pero bueno...
- 018 Inv: E ti que opinas? (a Iria)
- 019 Magda: A mín resúltame máis fácil o ritmo. Eu o ritmo, máis ou menos, pódoo percibir, pero cústame distinguir as notas cando facemos o melódico... E o harmónico xa... (risas)
- 020 Inv: Entón o harmónico para vós é o máis complicado?
- 021 Magda e Iria: Si...
- 022 Inv: E as formas?
- 023 Magda: Bueno, as formas de momento... A ver... estou pensando nas binarias, ternarias...
- 024 Inv: Sí, nas estruturas, digamos, das obras...
- 025 Magda: Sí... eu penso que ben...
- 026 Iria: Si...
- 027 Inv: Máis fácil?
- 028 Iria e Magda: Si...
- 029 Inv: Máis fácil que o harmónico, non?
- 030 Magda: Sí...
- 031 Iria: Si...
- 032 Inv: E pensades que estas cousas que decides de que se vos foi máis difícil nalgunhas cousas a análise, depende un pouco de que se quizáis se tiverades máis nivel de linguaxe musical, sería máis fácil?
- 033 Iria e Magda: Si....
- 034 Iria: Moito máis...
- 035 Magda: Si...
- 036 Inv: Ou sexa que vén un pouco arrastrado da ESO?
- 037 Magda: E que claro en ESO tocabas a frauta e tocabas instrumentos pero non dabas nada de harmonía, eu polo menos non din nada...
- 038 Iria: Non...
- 039 Magda: Cheguei aquí como... bueno... desde cero non, porque fun a unhas clases de...
que ía antes a aprender a tocar o baixo, e me explicaron máis ou menos... como “ía a movida” (risas) pero...
- 040 Inv: Si... pero non polo que vistes no instituto...

- 041 Magda: Non... porque na ESO realmente non aprendín nada... De feito cando tiñamos exames como non che obrigaban a ler partituras e iso... facía “trampas” porque memorizábo e tocaba... eu con iso non teño problema porque son autodidacta e claro que se me queda todo, pero se verdadeiramente me din “ala, tes que tocar mentras vas lendo”... eu non... iría moi máis lento e aínda así me costaría...
- 042 Inv: Ou sexa... que botastes algo máis de base da ESO...
- 043 Magda: Si
- 044 Iria: Eu bastante... Para mín foi bastante complicada a asignatura... empecei case de cero, senón xa de cero...
- 045 Inv: Vale, moi ben... E... e á hora de analizar, falando xa das obras, se vos dera a escoller... porque creo que o ideal é unha partitura e oíla, non?
- 046 Iria e Magda: Si.
- 047 Inv: ... Digamos, temos as ferramentas todas. Pero se nos dan a escoller entre oíla ou analizala sen oíla coa partitura, vós que escolleríades?
- 048 Magda: Eu creo que oíla.
- 049 Iria: Eu tamén.
- 050 Inv: Oíla... só oíla sen partitura....
- 051 Magda: Si, pode ser...
- 052 Inv: Preferides iso para analizala...
- 053 Magda: Si...
- 054 Iria: E que sen escoitala... complícase moito... aínda que non teñas partitura...
- 055 Magda: Eu necesito as dúas cousas para complementar. Pero se escoito sei máis ou menos de que pode ir, porque se me dan unha partitura, como non teño soltura á hora de ler e co ritmo, pois costaríame un pouco facerme unha idea...
- 056 Iria: E que se son... complícase moito, é mellor telo...
- 057 Inv: Évos difícil imaxinar o que sonará só coa partitura...
- 058 Magda: Sí. Cóstame moito...
- 059 Iria: E que se che dan unha partitura sen son, é un pouco como se che desen un papel en branco...
- 060 Inv: Vale... entón cóstavos facervos a idea do que pasa...
- 061 Magda: A mín, si...
- 062 Inv: Vale, moi interesante... E... do que dades, sodes capaces de oílo? É dicir, se escoitades as candencias, que se trataron últimamente, sodes capaces de oílas sen partitura?

- 063 Magda: Sen partitura igual sí...
- 064 Iria: Máis ou menos...
- 065 Inv: Pero cóstavos máis na partitura?
- 066 Magda: Claro, pero se me din escoita un fragmento e... sabes? Se estou escoitando atenta, e vexo... máis ou menos podería... algunha... a ver non todas... a perfecta, polo menos... a interrompida... e así.
- 067 Iria: Eu se non o escoitara... directamente non o podo facer. E cando o escoitas, pois se percibe, máis ou menos...
- 068 Inv: Vale... E mira... xa cando tiveramos a outra entrevista, non sei se vos acordades que me deciades que, bueno, eso tamén o vin eu, non? Pero que a maioría da música que se trataba era música clásica... na materia, non? Ao longo do curso...
- 069 Iria e Magda: Si...
- 070 Inv: Considerades que as estruturas que se vos presentan na música clásica, son máis claras que na música que escoitades vós?
- 071 Iria: Non é que sexan máis claras, é que estamos máis acostumbrados.
- 072 Magda: Si, estamos máis acostumbrados...
- 073 Inv: Estadades máis acostumbrados...
- 074 Iria: Si
- 075 Inv: Estadades máis acostumbrados a oír ese tipo de música para analizar...
- 076 Iria e Magda: Si
- 077 Inv: E cando oídes esas estruturas en música diferente (rock...), cóstavos máis asociar esas estruturas que na música clásica?
- 078 Iria: Si, porque non temos costume de facelo normalmente...
- 079 Inv: Preferides, á hora de escoller, se vos dan a escoller a música clásica?
- 080 Iria: Si.
- 081 Magda: E que non sei, como nunca me parei a analizar unha canción coñecida, non sei, resúltame raro, non sei, analizar todos os elementos... Non son consciente... Como a clásica non teño... o sea, a maioría non as coñezo, outras sí... Pero a maioría que nos pon Hilda, non. E entón pois...
- 082 Iria: Entón non hai nada que...
- 083 Magda: Estás máis atenta a ver que pasa, a ver que pode pasar. Eu polo menos, estou máis atenta que con unha coñecida.
- 084 Inv: Vale, moi ben... E de todo este curso, de todo o que aprendestes, se tiverades que dicir algo, que credes que vos vai ser máis útil de cara ao futuro?
- 085 Magda: Tantas cousas...

- 086 Iria: Eu é que non vou ser música, así que...
- 087 Inv: E aínda que non sexas músico, non ves nada que che poida axudar?
- 088 Iria: Pode que sí, de todas formas aprender esta asignatura nunca está demáis.
- 089 Magda: Eu penso que agora eu vexo a música doutra forma, desde que sei máis cousas, grazas á asignatura de Análise Musical. Eu fíxome en máis detalles, como as cadencias, por exemplo, como é a melodía, os rexistros, os ámbitos. Nese sentido estou máis atenta que antes.
- 090 Iria: A mín sorprendeume toda a teoría que pode haber, e toda a práctica detrás dunha soa partitura. É algo que antes de ter esta asignatura, como que non o esperas...
- 091 Inv: Que hai un sistema detrás, non?
- 092 Iria: Claro...
- 093 Inv: Vós pensabades antes que a música tiña tanta estrutura... tan reglada?
- 094 Magda: Tanta, tanta....
- 095 Iria: Non. É moitísimo máis ampla do que eu esperaba...
- 096 Magda: É como o teatro. Cando ves os actores, parece que é moi doado. Pero despois, ten tantas horas... hai tanto atrás...
- 097 Iria: Parece que non hai traballo pero hai moito...
- 098 Magda: Si...
- 099 Inv: Bueno, moi ben...
- 100 Pasamos agora a falar dos materiais...
- 101 A mín o que me chamou a atención cando eu comecei a ver as clases, creo que pola miña experiencia, e pola experiencia de todos, que... as materias normalmente teñen un libro, e segues ese libro e nada máis... Pero aquí non había só un libro... tiñades bastantes materiais... Eu vin que Hilda foi recollendo algunhas fichas que vos deu, feitas por ella. Últimamente, traballastes co libro de “forma y diseño”. E tamén traballastes, bueno, saltando a LPM, os cadernos de Taylor, que tamén teñen influencia en Análise porque ao fin e ao cabo...
- 102 Iria: Claro, todo está moi relacionado...
- 103 Inv: E quería falar un pouco destes materiais. Cal destes vos foi máis fácil, máis útil, máis ameno...?
- 104 Magda: Eu creo que este último “Forma y diseño” gustoume máis. Os cadernos (de Taylor) ao principio gustábanme, pero a partir do 4 e do 5, aí xa complicouseme a cousa, e xa... 105 Inv: Preferides o de “Forma y diseño”?
- 106 Magda e Iria: Si.
- 107 Iria: É moito máis ameno. Hilda pon unha obra en cuestión, e nós temos que traballar a obra...
- 108 Magda: É como máis sistemático tamén, as preguntas son máis claras...

- 109 Iria: Sí. Vai moito máis “ao grano”, e moitas das obras que pon, pois nos gustan, o que o fai moito máis ameno.
- 110 Inv: Os exemplos son claros?
- 111 Magda e Iria: Si.
- 112 Magda: Eu véxoo ben.
- 113 Inv: Ou sexa, que está ben organizado. Para vós gústavos...
- 114 Magda: A mín gustoume. De feito, para o exame axudoume moito o libro.
- 115 Iria: Logo están os caderniños (de Taylor) que non hai quen os aguante (risas)
- 116 Inv: Por que non vos gustan os cadernos?
- 117 Iria: Son aburridísimos e... podes botar unha tarde só cun exercicio...
- 118 Magda: Si... son algo longos ás veces...
- 119 Iria: Demasiado...
- 120 Magda: Son máis cousas tamén...
- 121 Inv: Son amplios... Pero empezastes todos no mesmo libro?
- 122 Iria e Magda: Non, non.
- 123 Iria: Hai algúns que xa son do Conservatorio e controlan moito máis. Nós empezamos desde o principio...
- 124 Inv: Desde o principio... E chegastes até que libro?
- 125 Magda: Ata o quinto. Pero o quinto xa che digo, non foi ben...
- 126 Iria: Non o controlamos...
- 127 Magda: Necesitaba máis tempo quizáis... Non digo que sexa botar aquí sete anos e nada, pero...
- 128 Iria: Ademáis Hilda co ritmo pois... A ver, Hilda, bueno o ritmo trata de distribuílo, porque ten xente coma mín, negada, e xente do Conservatorio. Con algúns ten que ir bastante lento, e con outros xa ten que ir rápido, porque senón non fan nada.
- 129 Inv: Claro, pero para os que empezastes así, sen moita base....
- 130 Magda: A mín, bueno, axudoume o cuadernillo...
- 131 Inv: Pensades que é moita materia... a de facer os cadernos para un ano só?
- 132 Iria: Si, é amplo, é amplo.
- 133 Magda: Si. Igual é algo amplo.
- 134 Inv: E... dos caderniños, que é o que máis vos gustou traballar e que menos? Que non vos gustou case nada?
- 135 Magda: A ver o que máis... non sei... a mín gustoume desde o 1 até o 3 máis ou menos... despois... e que o contido era máis amplo e xa descoñecía certas cousas... e bueno funme perdendo aí...
- 136 Inv: Máis denso...
- 137 Iria: Si...
- 138 Magda: Si, máis longo... xa as dificultades... sobre todo no da división dos compases irregulares... que ao principio íaos levando... e despois van cambiando, e ponos aí... ui....
- 139 Iria: Eu a partir de certo momento no 3 comecei a ter problemas... e o 4 e o 5 cóstanme bastante...
- 140 Inv: E que tal as fichas e plantillas que vos deu Hilda? Tanto... eu acórdome de acordes, harmonía, ou déravos unha plantilla como para analizar escenas de cine...
- 141 Iria e Magda: Si.
- 142 Iria: Tratába de facelo máis ameno...
- 143 Inv: Que tal? Eran útiles as fichas?

- 144 Iria e Magda: Si
145 Magda: Si, foron útiles... e cos acordos tamén o das inversións. A mín axudoume moito para o exame, practicar iso, o da ficha de Hilda.
146 Iria: Si, o dos acordos eu non é que os acabe de controlar, pero, coas fichas de Hilda, moito mellor.
147 Inv: E por outro lado, había tamén outro tipo de traballo que non se facía tanto na aula que eran os podcasts...
148 Magda: Sí, a mín gustáronme moito...(risas)
149 Iria: A mín dependendo de cal...
150 Inv: Si, gustáronche?
151 Magda: A ver había algúns que eran máis...
152 Iria: Máis aburridos dependendo da temática. Logo estaba o que fala nos podcast, agás no último, Fernando Palacios, que ten unha voz moi bonita. Fai que algo que non che interesa che poida chegar a importar...
153 Magda: Si...
154 Iria: Logo o último, o tema era o máis bonito de todos, pero o que falaba...
155 Magda: Si... igual foi o peor de todos... pero a mín gustoume un de cando contaba a historia do bolero, bueno, unha historia que ía incorporando instrumentos. Era como unha célula á que se ían incorporando os instrumentos e iso formaba o corpo humano, sabes? En plan, unha célula e íase formando o corpo humano...
156 Iria: Ah, si... iso era moi bonito...
157 Magda: Íanse engadindo instrumentos. Ou sexa, como o corpo humano pero con instrumentos.
158 Inv: Entón, a vós os podcasts traballastes cousas e resultouvos ameno e gustouvos a forma de traballar...
159 Magda: Si
160 Iria: Si... aprendemos moito. Tamén dependendo de que, pero non todo vai a ser nos guste...
161 Inv: Moi ben...
162 E agora xa falando en xeral da materia, en relación con outras materias do Bacharelato, no Bacharelato hai materias que a música... Pensades que a materia de Análise I é fácil ou difícil?
163 Iria: Difícil...
164 Magda: Eu clasificaríaa como media...
165 Iria: Eu difícil...
166 Magda: Ten cousas fáciles, pero tamén ten cousas máis complicadas.
167 Iria: Eu, aparte, enfrenteime co problema de como que non vou ser música, isto impórtame máis ben pouco...(risa irónica)... pero, é que para mín é difícil, sabes? Eu paseino bastante mal ás veces porque me parece difícil.
168 Inv: E o traballo, máis ou menos que outras materias? Traballo da casa e estas cousas...
169 Magda: Bueno, creo que menos...
170 Iria: Home, tamén depende do momento...
171 Magda: Si, pero comparando con outras materias creo que menos...
172 Inv: Pouco menos?
173 Iria e Magda: Si.
174

- 175 Inv: Bueno, o último bloque é o de traballo da aula. Das formas de traballar, non? Aquí tamén, así por introducilo, me chamou a atención que había moitos tipos de actividades... Eu, particularmente, esperaba pois certas actividades... pois eso, exercicios, como hai noutras materias... E o que me chamou a atención é que os Luns iades aos ordenadores e traballabades en grupo.
- 176 Iria e Magda: Si.
- 177 Inv: ... Faciades traballos en grupos. Non sei se traballárades antes así xa... Noutras materias...
- 178 Magda: Eu nunca traballara así...
- 179 Iria: Non o lembro...
- 180 Inv: Gustouvos a experiencia?
- 181 Magda: A mín gustoume. Axúdache a organizalo, tamén a coñecer máis a persoa, e non sei... tamén para a coordinación...
- 182 Iria: Fomenta o traballo en grupo.
- 183 Inv: E deuvos lugar a ... aprender bastante ou pensades que non...?
- 184 Iria e Magda: Si.
- 185 Magda: Bueno, eu estiven con xente, que ao mellor sabía máis ca min, e botoume unha man, nese sentido.
- 186 Inv: Vale... e dos traballos que fixestes vós ou os vosos compañeiros, porque logo expoñíadelos... Cales así, dos que vos lembredes, vos pensades que vos gustaron máis?
- 187 Iria: Nossos, ou en xeral?
- 188 Inv: En xeral.
- 189 Iria: Bueno, a mín o que máis me gustou foi o que fixemos ti e máis eu sobre o HeavyMetal...
- 190 Magda: Si, estivo ben...
- 191 Iria: E aquela vez tamén me gustou moito o que fixeran Samara e Leire... foi moi divertido...
- 192 Magda: Si.
- 193 Inv: Como era?
- 194 Iria: Samara era locutora, e Leire era a ... Yanira de "Aída"...(risas) unha destas party-girl (risas)
- 195 Inv: E os temas que se trataban, porque Hilda dávos os temas, non?
- 196 Iria e Magda: Si
- 197 Inv: Parecéronvos interesantes?
- 198 Magda: Bueno, algúns máis que outros. Pero, por exemplo, a música na Segunda Guerra Mundial, que foi o noso, a mín pareceume bastante interesante. E as bandas sonoras tamén, que comentáramos tamén, creo, xa fai tempo. E así... foron os que máis me chamaron a atención.
- 199 Iria: Si. Foron interesantes todos...
- 200 Magda: Si
- 201 Iria: Logo estabamos Marta e máis eu que liamos libros relacionados coa música en vez de expoñer. Iso tamén che axuda, porque a ver... cada persoa ten unha concepción diferente sobre a música, e nos libros pois ves un pouco o que pensan os autores, o que pensan as personaxes sobre o tema...
- 202 Inv: Dache outra perspectiva...
- 203 Iria: Claro.

- 204
- 205 Inv: Os venres, que eu non puiden vir moito polo traballo, pero analizabades cancións que vos gustaban..
- 206 Iria: Ah, si...
- 207 Inv: E faciades unha análise cada un... que tal esa actividade? Gustávavos?
- 208 Magda: A mín gustome moito.
- 209 Iria: Moito.
- 210 Inv: E por que vos gustaba?
- 211 Magda: A ver... eu fixen dúas análises. A da canción Apocalyptica, unha. E despois, bueno, do meu grupo. Pero a mín gustome facela máis da canción Apocalyptica, porque era unha canción que coñecía, pero non era consciente dos elementos que a formaban. Pero dixeron, vouna escoller, porque me gusta, e así analízoa... E non sei, vin que tiña, así, bastantes cousas que non era consciente ata ese momento. Por iso, gustome bastante analizar esa canción.
- 212 Iria: Eu fixen de Nemo, unha canción de Nightwish. E despois a de Love me in Black de Doro. A ver Nemo, máis que nada, porque é un momento que creo que pasamos todos, un máis e outros menos somos de distinta forma. E Nemo, significa "ninguén" en latín. É todo cuestión de identidade... ás veces...
- 213 Inv: E á hora de analizar as cancións utilizábades as cousas que aprendiades na clase?
- 214 Magda: Sí.
- 215 Iria: Si, claro.
- 216 Magda: Unhas pautas que nos daba a profesora.
- 217 Iria: Non quedaba outra (risas das dúas)
- 218 Inv: E credes que estas pautas completaban toda a análise ou ás veces quedaban cousas aí...?
- 219 Magda:... Quedaban cousas...
- 220 Iria: Podería quedar algo...
- 221 Magda: Eu, por exemplo, non... non poñía nada na análise porque non...
- 222 Iria: Ah, que va, eu tampouco...
- 223 Magda: Tiña como medo...
- 224 Iria: Eu explicaba a estrutura e xa....
- 225 Magda: Nin tampouco os acordos...pero bueno... pero despois a forma e eso...
- 226 Iria: Logo... o que significaba a letra, a nosa opinión, por que nos gustaba....
- 227 Inv: E no sentido de que vos gutaba... por que vos gustaba... que o xustificabades a través de análises ou ...?
- 228 Iria: A través do que nós mesmas pensabamos...
- 229 Magda: Si... ou o significado da letra tamén... que iso está vinculado coa relación de música e texto por exemplo...
- 230 Inv: Vos pensades que a relación de música e texto, as cadencias...todo eso... é unha razón para que vos guste unha canción en realidade?
- 231 Magda: Bueno, son os elementos que a forman, eu penso que sí por unha parte...
- 232 Iria: Só decimos o que nos importa...
- 233 Inv: Pero vós cando vos gusta unha canción, por que vos gusta?

- 234 Magda: Si, a mín é pola música... a mín é pola música e non pola letra. E
que eu, máis ben, fíxome máis nos ritmos e eso... para mín a letra é o
secundario no que me fixo...
- 235 Iria: Eu fíxome bastante na letra, pero se ... se a instrumentación, o ritmo e
demáis me gusta... dame un pouco igual...
- 236 Magda: (risas)
- 238
- 239 Inv: E... a parte deste... todo o que fixestes na clase queda rexitrado no blog,
sí? No de "os oídos non teñen pálpebras" e, como é de linguaxe musical...,
que agora non me sae...
- 240 Magda: Debuxando os sons...
- 241 Inv: Debuxando os sons, non? E utilizastes estes blogs no día a día da
materia, sinceramente? Servíronvos para algo ou...
- 242 Magda: Si... bueno, eu visíto con frecuencia... sobre as novidades que pon
a profesora... Si...
- 243 Iria: Si... tamén porque alí hai enlaces dos traballos que nos manda e os
necesitamos para traballar...
- 244 Magda: Si...
- 245 Magda: Así que sí, vamos...bastante... queiras ou non queiras... si queres
aprobar...
- 246 Iria: E non sempre obrigadas, que conste, tamén porque queremos
- 247 Inv: Tamén porque queredes (risas)
- 248 Inv: E que é o que máis facedes no blog... facer as actividades... que vos
mandan... ou tamén curiosidades nas cancións que se puxeron na clase...
- 249 Magda: Eu bueno... a parte de todo iso... eu se vexo algo interesante
mándollo á profesora... e bueno ela cólgao no seu blog... bueno como me
parece interesante... como hai xente tamén que o ve... pois para o que
comparta... eu é unha das cousas que fago.... aparte de utilizalo para estudar
e bueno, todo iso...
- 250 Iria: (risas) Bueno... Pois creo xa o dixo todo... pero creo que tamén para
saber o que colga cada persoa...
- 251 Inv: Para saber, non?
- 252 Iria: Sí, simplemente para saber... simplemente para ver as novidades por se
che gustan ou non... supoño que sempre podes descubrir algo que tamén che
guste a ti que antes non coñecías.
- 253
- 254 Inv: E por último... esta é un pouco diferente a pregunta... eu o que vin,
tamén, na materia, foi que había moita práctica de facer exercicios e teoría...
pero ao mellor o que é práctica instrumental ou práctica vocal non se facía...
Vos pensades que houbera sido diferente a materia, se vos houbera gustado
máis facer máis práctica instrumental ou máis....?
- 255 Magda: A mín gustaríame máis... (risas)
- 256 Iria: Si, probablemente. A mín gústame o piano
- 257 Magda: Botei en falta iso. Porque eu este ano non toquei nada, o
instrumento... nos grupos sí, pero....
- 258 Iria: No....eu tampouco... Logo a práctica vocal a temos na asignatura de
música con Susy... bueno... a mín gústame ir pero non teño nada de oído, así
que...

259 Magda: A ver... eu aprendín a afinar un pouco máis... pero...
260 Iria: Eu non hai forma de que afine... Non hai forma de que afine eu (risas)
261 Inv: E credes que vos sería máis fácil aprender a ver algunhas cousas se as
puideredes tocar?
262 Magda: Si...a mín si...e que eu son máis de práctica... de feito eu non sei... o
que sei de piano é por youtube de ver tutoriales... e é por iso... se me
explican e véndoo pois sí... penso que podería aprender máis...
263 Iria: Si...
264 Iria: Logo o de práctica vocal, a ver eu non afino nada, pero tamén o
desfrutas... é máis levadeiro...
265 Inv: Bueno, pois moi ben... esta era a entrevista, fantástico!... Creo que non
hai máis entrevistas este ano así que... moitas gracias...
266 Iria: Xa che pasaremos a factura (risas)
267 Inv: A factura claro...!
268

1.1.10 EGIIC

001

002

Data: 6 de Xuño de 2013

003

Lugar: Departamento de Música

004

Participantes: 4 (Omar, Samara, Uxío, Iván)

005

Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo

006

Contexto: Lévese a cabo con bastante diálogo entre os participantes.

007

008

Inv: Faládeme se podedes un pouquiño alto para logo transcribir... que senón teño que andar subíndolle aí aos auriculares... Bueno, a ver... A entrevista de hoxe, xa vos digo, é sobre a materia propiamente dita. A primeira entrevista que vos fixera, falamos sobre por que escollerades este Bacharelato... Despois falamos bastante sobre os estilos musicais que vos gustaban... e agora sobre a materia. A ver, eu o que observei este ano, senón o digo ben podédesme correxir, vale? Dinámico total... A análise estruturouse, a asignatura, en bloques, non? Fixestes análise melódico, análise rítmico, harmónico e de formas...

009

Uxío: Si.

010

Inv: De formas musicais... que sería estrutural... E a mín o que me gustaría é que un por un me forades decindo, porque hai xente do Conservatorio, e hai xente que non, cales foron as máis difíciles e cales foron as máis fáciles: A análise melódica, rítmica, harmónica, melódica, e de formas?

011

Iván: O máis difícil harmónico

012

Inv: O harmónico?

013

Iván: Si... e o máis fácil o rítmico.

014

Inv: Para ti o máis difícil o harmónico, por que?

015

Iván: Non sei, porque non o entendín... as cadencias, ningunha cousa desas... e despois máis fácil o rítmico porque píllalo rápido, entónces, así...

016

Inv: E o melódico e as formas?

017

Iván: Melódico, bueno, intermedio, tampouco moi... é cuestión de quedarse coa música, o sea, co sonido de cada nota.

018

Inv: E as formas dábanche traballo? Ver as estruturas?

019

Iván: No... O de binario, ternario e todo eso si... a verdade é que creo que o sei diferenciar, pero o Rondó e eso...

020

Inv: Bueno, moi ben...

- 021 Samara: Eu, para mín, o máis difícil... pois o harmónico... pero a lo mejor, si hubiera practicado más o algo así, porque no practiqué casi nada y eso... pues a lo mejor me resultaría más... bueno pues como todo el mundo, si hubiera practicado pues le resultaría más fácil, ¿no? Y el rítmico también me cuesta lo mío... pero sí, es más fácil.
- 022 Inv: É máis fácil...
- 023 Samara: Si.
- 024 Inv: E as formas?
- 025 Samara: Lo de binario, ternario? Ah eso...
- 026 Inv: As estruturas collédelas ben...
- 027 Samara: Sí, yo las veo bien... A ver, a lo mejor me puedo equivocar en alguna y tal... pero en general...
- 028 Inv: Máis fácil?
- 029 Samara: Si.
- 030 Uxío: A mí el que menos me gusta, y el que más difícil veo es el de las formas y el melódico. Porque es como mucho más, por decirlo así, es más... no me sale el nombre... como uno lo vea. O sea, no es “es así porque es así, porque lo pone”, sino como uno lo interprete. No como lo de las cadencias y el armónico. El armónico es, si ves esta armonía y punto. Y las cadencias si es V-I es esa cadencia y punto, pero en cambio en las formas, el melódico y todo eso, es como lo interpretes tú. Puede ser forma ternaria, puede ser un rondó, un minueto con trio... depende y como lo veas... y a mí eso es lo que me tira... Por lo demás, creo que lo más fácil para mí es la armonía.
- 031 Inv: Porque eres pianista tamén?
- 032 Uxío: Si, también
- 033 Inv: Ti visualizas a armonía a través do teclado? Incluso cando non o tes diante?
- 034 Uxío: Si, yo cuando veo las notas puestas, ya me lo imagino puesto en el piano.
- 035 Inv: Aha... moi ben... E rítmico tampouco tes problema...
- 036 Uxío: Non...
- 037 Omar: Yo tengo una duda... lo de armónico y melódico... también incluyes los dictados?
- 038 Inv: Non... estamos falando de Análise Musical (I) non de LPM.
- 039 Omar: Ah... vale... No sé a mí no me parece muy difícil tampoco...
- 040 Inv: Pero se tiveras que dicir, “bueno a mín me costou máis...”
- 041 Samara: Mójate...
- 042 Omar: Non sei...O harmónico...

- 043 Inv: O harmónico? Quizáis sexa máis complexo que o rítmico, ou por que?
Na ESO non tratabades a harmonía moito?
- 044 Todos: Non...
- 045 Inv: E o ritmo?
- 046 Samara: Sí, o ritmo pode que sí. Si...
- 047 Inv: Ou sexa... xa sabíades ler e iso..., non?
- 048 Uxío: Pero eso depende del instituto. En otros institutos... yo del que venía
no hacíamos nada de música, en este instituto aún sí, pero nosotros nada de
nada...
- 049
- 050 Inv: E bótase un pouco de menos, senón vas ao Conservatorio a base igual
para chegar ao nivel no Bacharelato... botades de menos algo de base, ou?
- 051 Samara: Sí, claro.
- 052 Inv: De que esta asignatura en ESO tivera máis linguaxe musical, ou algo
así?
- 053 Samara: Sí, claro. Porque ahora no tendríamos tantos... o sea, se nos daría
algo mejor, sabes?
- 054 Omar: Lo podrían poner como optativo o algo así...
- 055 Samara: Si...
- 056 Inv: E falando deste, pensades que eso, do que estabamos falando, que o
nivel de linguaxe musical condiciona o voso rendemento en Análise? Quero
decir, cando ti tes unha dificultade en Análise, é unha dificultade de Análise,
ou é unha dificultade, por exemplo, se estás contando un intervalo e non
sabes ben as notas, este tipo de cousas, sabes? Digamos, que che falta
soltura na Linguaxe Musical e que iso che afecta en Análise. Notádelo ou
pensades que a dificultade que vos costa é só analizar?
- 057 Uxío: Inflúe, eu creo que el lenguaje... creo que si no vas bien en Lenguaje...
estoy mezclando gallego y español... (risas) Si no eres algo bueno en
Lenguaje y entiendes un poco, en Análisis vas jodido...
- 058 Samara: Pues yo no entiendo nada de Lenguaje y en Análisis...
- 059 Uxío: No es lo mismo...Pero si sabes Análisis no tienes que saber Lenguaje,
creo, no sé es algo raro...
- 060 Inv: Pero á hora de ver, por exemplo, no harmónico sí que influiría, non?
- 061 Uxío e Samara: Si.
- 062 Inv: ...e vos o de facer lectura é cómodo?
- 063 Samara: O solfexo... (risas, poñen cara de que lles custa Samara, Iván e
Omar)

- 064 Inv: Ou sexa, que igual vos condiciona un pouquiño, non? Á hora de ver as estruturas de ver estas cousas, é algo máis complicado. Auditivamente igual non, pero sobre a partitura ao mellor...
- 065 Uxío: Claro, porque tienes que imaginarte lo que suena... cuando lo lees tienes que imaginarte lo que suena, y eso es lo más difícil de todo...
- 066 Inv: Que opinas?
- 067 Omar: A ver, es que a mí me parece más fácil Análisis que Lenguaje...
- 068 Inv: Máis fácil?
- 069 Samara: Y a mí me gusta más...
- 070 Inv: Linguaxe é máis pesado?
- 071 Uxío: Para mí todo lo contrario.
- 072 Inv: E... Que preferides facer análises auditivos ou por partitura? Que vos é máis cómodo á hora de analizar?
- 073 Samara: Pero se temos que escoitar, temos que ter a partitura diante, non?
- 074 Uxío: No... dice escuchar solamente...
- 075 Inv: Só escoitar... Seríades capaces de analizar só escoitando. Algunha vez se fixo, non, na clase?
- 076 Uxío: Sí, si... aparte cayó en el último examen, además.
- 077 Samara: Qué dices?
- 078 Uxío: Si, la última, el 7 a...
- 079 Samara: Ah.... Si....
- 080 Inv: Que vos é máis fácil analizar coa partitura diante ou analizar de oído?
- 081 Uxío: Con la partitura.
- 082 Inv: Sérvevos un pouco de guía?
- 083 Samara: Si
- 084 Inv: E notades que escoitades ao un mesmo nivel que percibides nunha partitura... a ver se me podo explicar... se notades que sodes capaces, de oído, de oír o mesmo que podedes ver sen oír, nunha partitura. Tedes o mesmo nivel de recoñecemento auditivo sen partitura que con só ver unha partitura?
- 085 Uxío: Claro. Que sabes lo que va a sonar viendo la partitura.
- 086 Inv: Si.
- 087 Uxío: Si, yo pienso que sí, más o menos.
- 088 Inv: E ti (a Samara)
- 089 Samara: Si... Tamén, tamén...

- 090 Inv: Tamén?
- 091 Samara: Ah, no espera... Que estás preguntando?
- 092 Inv: A ver esto é un pouco complicado... Se che dou a escoller entre escoitar unha peza musical sen partitura, ou unha partitura sen escoitar a peza musical, para analizar, que preferirías?
- 093 Samara: A partitura.
- 094 Inv: A partitura... Entón estades máis seguros do que vedes na partitura, en linguaxe musical, que do que oídes?
- 095 Samara: Si.
- 096 Uxío: Si, además yo si escuchara tendría que anotar más o menos lo que escucho para tener una guía y que no fuera oír y memorizar...
- 097 Omar: A mí, si ves la partitura pero sin escucharlo, pues no me saldría. O sea, sabría solo como van a sonar los finales y las cadencias, pero la melodía en sí no sabría como suena.
- 098 Uxío: Entonces influye el lenguaje (musical), porque es solfear y es cantar y todo eso. Y te ayuda muchísimo a la hora de interpretar.
- 099 Inv: Vale... Xa falamos noutras entrevistas, casi todos coincidimos que a maioría da música que se tratou na clase é Clásica, si? Considerades que as estruturas da música clásica son máis claras que as da música moderna para aprender a analizar?
- 100 Samara: Yo creo que sí...
- 101 Iván e Omar: Si.
- 102 Uxío: Yo creo que no. Yo creo que la música moderna es lo más fácil que hay para aprender a analizar.
- 103 Inv: A moderna ou a clásica?
- 104 Uxío: La moderna.
- 105 Inv: Ti pensas que é máis fácil a moderna?
- 106 Uxío: Si, porque son... hombre, muchas canciones no... pero la mayoría son un grupo de acordes, fijarte en sus vecinos (acordes), por decirlo así, y o sea... ves repeticiones de esos acordes todo el rato. Y en la música clásica te puede aparecer de todo, de todo... Las sinfonías y todo eso, es difícilísimo de analizar...
- 107 Inv: Os demáis?
- 108 Samara: Non, eu opino que a clásica.
- 109 Iván: Eu prefiro a clásica.
- 110 Inv: Vós pensades que a clásica vos é máis fácil. Por que?
- 111 Samara: Non sei, porque... si... (risas) Es que no sé de lo que llevamos visto en clase y todo...
- 112 Iván: Claro, en casi todo clásica...
- 113 Uxío: Es todo clásica non analizamos nada moderno así... lo último pero nada más...
- 114 Inv: Tu que opinas, que sempre te quedas de último? (risas)
- 115 Omar: La clásica pero porque no dimos nada de moderna... sólo clásica.

- 116 Inv: A que me refiro? Pois que igual podíase pensar en facer cousas de música moderna, que hai música moderna moi simple, de maneira que poidas asociar moi fácil determinadas cousas. Porque ás veces tamén o que pasa, bueno esta é unha opinión personal tamén, é moi complicado...
- 117 Uxío: Claro...
- 118 Inv: De maneira que é difícil saber todo o que pasa auditivamente. Sen embargo, a música moderna, ás veces, acota un pouquiño máis todo eso, quero decir, non pasan todas cousas e entón pódeste centrar, pero bueno...
- 119 Samara: Ya...
- 120 Inv: E que elementos dos que aprendestes en Análise (Musical) vos van ser máis útiles de cara ao futuro?
- 121 Uxío: Yo, en la vida me habían quedado claras las cadencias. Ahora ya, sí.
- 122 Inv: As cadencias...
- 123 Uxío: Nunca me las había aprendido. Y las había dado mucho tiempo. Ahora ya sí...
- 124 Inv: E agora escóitalas?
- 125 Uxío: Sí, escucharlas. No si eso siempre, pero nunca las había estudiado...
- 126 Inv: Non che quedarán claras...
- 127 Samara: De Análise (Musical) dixeches?
- 128 Omar: La modulación, yo creo...
- 129 Inv: As modulacións. Ti pensas que as modulacións son interesantes...
- 130 Samara: Pois... as formas...
- 131 Iván: As tonalidades...
- 132 Inv: As formas e as tonalidades son cousas importantes... vale, agora quería falar un pouquiño, na segunda parte... esta é unha parte, e son tres... a segunda vén para falar dos materiais que se usaron na clase, digamos libros, fichas... Entón vós tamén correxídemese se me equivoco, ou senón digo algo precisamente. Tivestes diferentes recursos, non un único libro, como adoita pasar noutras asignaturas. Tivestes fichas que vos deu Hilda, que son de elaboración propia dela. Tivestes os cadernos de Taylor...
- 133 Uxío: Eso es de lenguaje, eh?
- 134 Inv: Ah, vale, iso é de linguaxe... E tamén o libro "Forma e deseño" de Roy Bennett. Cales vos resultaron máis fáciles á hora de traballar?
- 135 Samara: Forma e deseño.
- 136 Todos: Forma e deseño.
- 137 Inv: Gustouvos o libro?
- 138 Todos: Sí.
- 139 Inv: Por que? Decídeme cada un...
- 140 Samara: A mín gústame... Porque, o sea, lo de analizar, lo de buscar las formas de cada partitura y eso me gustó bastante, me parecía... no sé me gustó...
- 141 Iván: Sí, era interesante, a ver interesantes... Penso que eran fáciles de facer e... sí.
- 142 Uxío: Eu prefiro ese (estírase amodorrado) por el hecho de que es como muy guiado. O sea, las preguntas... aparte está muy bien redactado...
- 143 Iván: Está muy bien redactado...
- 144 Uxío: Las lees y entiendes lo que quiere decir. Está muy estructurado. Para cada cosa hay unas obras y unas preguntas, y aprendes con eso, y luego

- aprendes una cosa diferente que está relacionado... No sé, me gustó mucho.
Está muy estructurado, y muy guiado.
- 145 Inv: Ou sexa, é fácil de entender...
- 146 Uxío: Si, muy fácil
- 147 Todos: Si.
- 148 Omar: Si, yo lo mismo. Porque te explica... Por ejemplo, los libros de lenguaje (Taylor) no explican nada... Te dicen que lo hagas y ya...
- 149 Samara: Ya... os caderniños...
- 150 Inv: Claro, non explican, non?
- 151 Samara: Una parte teórica así... que te explique... en los cuadernillos.
- 152 Inv: Que paso a paso che explique o que tes que facer, non?
- 153 Samara: Si.
- 154 Inv: Vale. Pero os cadernos de Taylor non fixestes todos os mesmos, verdade ou si? Fixestes todos os mesmos?
- 155 Samara: Llegamos todos al mismo, lo que pasa es que algunos empezaron desde el grado 3 o así ya... y otros...
- 156 Inv: Chegastes ao 5?
- 157 Todos: Si.
- 158 Inv: E desde cal empezaches, por exemplo ti (Uxio), que estudaches no Conservatorio?
- 159 Uxío: Desde el 3. Dijo que podíamos empezar en el 1, 2 o 3. Y a mí me dijo que empezara en el 3.
- 160 Inv: E vos desde cal empezastes?
- 161 Iván: Yo desde el primero.
- 162 Samara: Eu empecei desde o segundo, e logo mirei algo do primeiro, así que como se fose do primeiro.
- 163 Omar: Primero...
- 164 Inv: Primeiro? E que tal vos encontrastes con esos cadernos? Ben?
- 165 Omar: Es que meten muchísima “metralla” en esos libros (risas). Yo creo que al final, te aprendes la mitad o menos de lo que viene en el libro. No te das aprendido todo, es imposible.
- 166 Uxío: Yo empecé en el tercero, y ya lo había dado todo, porque estoy en el último año de lenguaje (Conservatorio) y ya lo di. Y todo lo que hay en lo de lenguaje (Bacharelato) ya lo di. Pero a mí no me gusta nada este libro, porque es todo ficha, ficha... todo el rato. Que te lo expliquen y tú hazlo. Es como para practicar tú. Es más un cuadernillo personal que un cuadernillo de clase. No te ayuda a explicarte nada. A mí, yo los vi, y en estos cuadernillos viene todo lo que se da en lenguaje (Conservatorio). Y, por ejemplo, el último cuadernillo que hicimos, yo acabé dando cosas que vi el año pasado (en el Conservatorio) habiendo dado cinco años antes de lenguaje. O sea, a mí me parece que en un año aquí, se avanza muchísimo, porque yo en el Conservatorio no acabé... O sea imagínate, en tercero de Elemental, que son tres años, no di ni la mitad de esto. Se aprende bastante. Aunque no lo parezca, avanzas muy rápido con esto...
- 167 Inv: E... as fichas de Hilda que tal?
- 168 Todos: Bien...
- 169 Inv: Que vos entregou...
- 170 Uxío: Es más de lo mismo. Para practicar, practicar...
- 171 Inv: Tamén fixestes traballos con podcast, verdade?

- 172 Todos: Si
- 173 Inv: E que tal cos podcast? Que opinión tedes?
- 174 Samara: Entretenidos, pero cánsanche un pouco...
- 175 Ivan: Si, son muy largos pero...
- 176 Uxío: Entretenidos pero... la voz del tipo me duerme (risas)... muchísimo...
- 177 Samara: Son cansinos...
- 178 Uxío: Muchísimo...
- 179 Omar: Dice... “voy a poner un ejemplo” y está ocho minutos, por ahí, (risas) con un ejemplo.
- 180 Uxío: Sí... Cinco minutos...
- 181 Ivan: Claro, la última fue de más de ocho minutos, eh? Uno de los últimos, así que...
- 182 Inv: Ou sexa que un pouco largo. Pero útil o que explica?
- 183 Uxío: A mí no me parece útil...
- 184 Omar: Yo es que ya no me acuerdo da nada...(risas)
- 185 Uxío: No me parecieron muy útiles los podcasts...
- 186 Inv: Non vos pareceron moi útiles en relación á materia?
- 187 Ivan: No.
- 188 Uxío: Yo creo que es lo único de las dos materias, análisis(I) y lenguaje, lo único que no sirvió. Porque todo el resto que metió Hilda, todo ayudó muchísimo. Exceptuando los podcasts que yo... todo lo contrario... cansaban y no ayudaban mucho, la verdad...
- 189 Omar: Yo lo único que me gustó, que aprendí algo fue el de los instrumentos, pero aparte de eso...
- 190 Ivan: Ah, si, eso si...
- 191 Inv: De instrumentación, para distinguir os instrumentos?
- 192 Ivan e Omar: Si.
- 193 Omar: Pero fuera de eso ninguno...
- 194 Samara: No, tamén... no sé, es entretenido una vez que te pones a... no entretenido en el sentido de “qué divertido”, sino que ...pasas el tiempo... pero es cansino, o sea, no sé...
- 195 Inv: Bueno, e analizando así un pouquiño por enriba, globalmente, a materia, considerades que o volume de traballo é moi grande, ou é asumible para ser unha materia de Bacharelato, ou debería ser máis ou debería ser menos? Que opinades?
- 196 Samara: Iván te toca..
- 197 Ivan: Uy... primero las damas...
- 198 Samara: Repíteme la pregunta por favor...
- 199 Inv: Bueno, así globalmente, acabas a materia estes días, non? Entón, botades a vista atrás, e decides “eu creo que esta materia en relación a outras do Bacharelato pois ten moita materia, das moitas cousas, é moi difícil, ou é unha materia normal ou...
- 200 Samara: É que depende de para que a leve, se che gusta e vas ben con ella pois... 201 Uxío: Eu creo que era bastante materia...
- 202 Ivan: Si...
- 203 Uxío: Pero estamos nun Bacharelato musical e entón é unha asignatura do Bacharelato. Entón da moita materia, pero é moito máis levable que para un que quere facer Ciencias ao mellor. Porque é o que che gusta, e é o que

- queres facer. Entón, é como, das máis pero o levas moito mellor que calquera outra.
- 204 Samara: Porque es algo que sí te gusta, entonces...
- 205 Omar: Yo es que no sé... Yo como no iba por música me da un poco igual, pero no sé aprendes un poco de todo.
- 206 Samara: Ya, yo tampoco...
- 207 Inv: Pero refírome en comparación con outras materias, tamén... claro...
- 208 Omar: Prefiero hacer eue matemáticas...
- 209 Samara: Yo también...
- 210 Uxío: Yo todo lo contrario...
- 211 Samara: En serio?
- 212 Uxío: A mí las asignaturas de letras... me matan...y si fuera un Bachillerato mezcla de ciencias y musical, ya sería (ruído) lo mejor...(risas) para mí si... Como dicen, las matemáticas están mezcladas con la música, y las ciencias...
- 213 Inv: Moi ben... Bueno vamos a falar da terceira parte e última da entrevista. Esta é unha entrevista máis aburrida, xa o sei... pero bueno... veña, “vamos allá” (risas)
- 214 O traballo de aula...non? De como fostes traballando, eu estiven aquí como un espectador..
- 215 Uxío: Qué aula?
- 216 Samara: Que trabajo?
- 217 Inv: Dentro da aula...
- 218 Todos: Ah...
- 219 Inv: Non que traballarades na aula, nin que fixerades reformas nin nada(risas)... senón dentro da aula de Análise I. Durante o curso, queríavos preguntar, porque fixestes actividades moi diferentes.
- 220 Uxío: Si.
- 221 Inv: A verdade que para mín foi bastante sorprendente, aparte do adoitan ser moitas materias: explicar e facer exercicios. Os luns traballábades nos ordenadores, a materia, non?
- 222 Todos: Si...
- 223 Inv: E traballábades en grupo. Como valorades esta experiencia? Xa traballarades así noutras materias?
- 224 Samara e Uxio: Non.
- 225 Uxio: Opino que estaba moi ben estruturado todo, cada día era unha cousa. Moi ben decididos os días. Por exemplo, os mércores sempre, sempre facíamos dictados, exceptuando se queríamos facer algo para o día seguinte. O sea, a estrutura está moi ben escollida...
- 226 Samara: Si...
- 227 Inv: E sobre os traballos que fixestes en grupo nos ordenadores? Son útiles, gustouvos facelos?
- 228 Omar: Si.
- 229 Samara: Si.
- 230 Ivan: Aprendes cousas novas.
- 231 Samara: Si, aprendes cousas novas...o bueno que ya sabías, pero que...
- 232 Uxio: Moitas cousas que se estamos dando este ano en Análise (I), por exemplo no Conservatorio... O do finale, o encore e eso... dase en “Novas

- Tecnoloxías” no Conservatorio, así que é como unha introducción de novas materias que non son “Análisis” pero unha mezcla de todas... está guai...
- 233 Inv: E que traballos dos que se fixeron vos resultaron máis interesantes? Así dos que vos acordedes...
- 234 Samara: Yo es que del único que me acuerdo es el último que hicimos...
- 235 Inv: E dos compañeiros... Así, dos que se fixeron cales vos chamaron a atención...
- 236 Uxío: (a Omar) ¿Cómo se llama la página esta de internet?
- 237 Omar: Bandas sonoras?
- 238 Uxío: No, no... esta para hacer partituras y ver partituras...
- 239 Ivan: La de Noteflight...
- 240 Uxío: Eso, la de noteflight, fue la que más me gustó de todo...
- 241 Samara e Ivan: Ah, si...
- 242 Inv: E que é?
- 243 Uxío: Es una página de internet, una... en realidad creas una cuenta y puedes subir partituras hechas por ti, y ver partituras que hacen los demás. Entonces, ahí todo el mundo sube arreglos para cualquier cosa, de cualquier canción conocida. Cosas tuyas propias que hacen... y no sé es como compartir cosas con todo el mundo, y me gusta porque hay mucha variedad de todo...
- 244 Ivan: Si, a mi también me gusta, porque sacas de ahí cualquier cosa, partituras para cualquier instrumento...
- 245 Inv: Que máis?
- 246 Samara: O mesmo...
- 247 Inv: O mesmo todos?
- 248 Samara: Aunque bueno...
- 249 Uxío: Fue lo más divertido...
- 250 Samara: Si...
- 251 Uxío: Además se mezcló en una semana tranquila, sin exámenes, y la mezcla esa hizo que fuera divertido...
- 252 Inv: E os temas dos traballos, que vos pareceron? Parécevos que a maioría da xente coñece esos temas que se traballaban nesos traballos?
- 253 Uxío: Como?
- 254 Inv: Os temas que vos daba Hilda para traballar sobre eles...
- 255 Samara: Hombre, algo supongo que sí, no?
- 256 Uxío: Pero cómo?
- 257 Iván: Que si conocíamos algo antes de hacer el trabajo...
- 258 Samara: Bueno, no siempre, sí pero no...
- 259 Inv: Sobre o feminismo, as mulleres na música. Iso coñecíadelo? Parécevos interesante?
- 260 Uxío: Si... ou sexa, aprendes moito máis con esas cousas ... con traballos, sempre acabas informándote algo máis... estoy mezclándote seguido gallego y castellano...
- 261 Inv: Non te preocupes, eso despois xa vai todo para o traductor (risas)
- 262 Vale, despois o venres, que xa vos fixariades que non podía vir moito porque traballaba, faciades un traballo sobre unha canción que vos gustara, unha análise...
- 263 Todos: Si...
- 264 Inv: Gustouvos esta actividade?

- 265 Todos: Si... mucho...
- 266 Uxío: Fue lo mejor.
- 267 Inv: Si? Por que vos gustou tanto?
- 268 Ivan: Porque así pudimos mostrar tus gustos a los demás y...
- 269 Uxío: Y aprendes mucho viendo a los demás, sobre todo...
- 270 Inv: Si. Pero, en que sentido aprendes? 271 Omar: As estruturas das cancións...
- 272 Uxío: Nuevos tipos de música (risas)
- 273 Ivan: Que no solo es escuchar la canción y ya está, sino que también tiene el por qué esa letra, por qué te gusta...
- 274 Samara: Por que che gusta... Que é moi elemental o por que che gusta...
- 275 Uxío: Y aprendes a analizar...
- 276 Inv: Aprendes a analizar... E á hora de analizar as cancións cando vos tocaba utilizábades soamente o que aprendíades en análise, ou facíades algún tipo de análise extra musical...
- 277 Uxío: Personal, sobre todo personal...
- 278 Inv: E en que se basaban estas análises así en xeral?
- 279 Ivan: Bueno, yo por exemplo conté un poco de la persona que... o sea, de la cantante que hizo la obra, sobre su estructura, el por qué me gustaba, sabes? si...
- 280 Inv: E o por que vos gusta, pensades que vai ligado a algunha forma técnica ou vai ligada a algo inconsciente?
- 281 Uxío: A ver... Fundamentalmente eu penso que é inconsciente, dependendo dos teus gustos... ou dependendo do que soe... todo... Pero, non sei, técnica... se che gusta a música... por exemplo, a forma de rasgueo dunha guitarra, por exemplo, nunha canción se che gusta a forma de tocar, o sea, esa forma que estás vendo, pois axúdate tamén nos teus gustos... Pero eu penso que é inconsciente principalmente o dos gustos...
- 282 Omar: Eu creo que se tocas un instrumento, e por exemplo, o escoitas nunha canción, podes decir “me gusta porque tiene un solo genial” o algo así...
- 283 Inv: Ah... e en xeral, ao decir “esta canción gústame” como o xustificábades? Era algo en relación con algo que vos pasa na vosa vida ou...?
- 284 Samara: Ás veces sí, ás veces non...
- 285 Demais: Si.
- 286 Inv: E outra veces porque sí, simplemente?
- 287 Ivan: Porque suena bien...
- 288 Uxío: Por el estilo...
- 289 Inv: Vale, moi ben... E parecíanvos suficientes os elementos que coñecíades de análise para escoitar a música que escoitades, que é máis ben moderna...
- 290 Uxío: Completa, non... Pero ao que pedía para analizar sí, completamente. Pero completo para unha obra como hai que analizala completamente... non... (silencio) No voy a hablar yo sólo, eh? (risas)
- 291 Omar: Yo estoy de acuerdo... (risas)
- 292 Inv: Bueno, e por último quería falar do Blog.
- 293 Samara: Debuxando sons e todo iso?
- 294 Inv: Si. Cal é o voso blog? Vos utilizades un blog na materia de Análise, non?
- 295 Samara: Dous. Para LPM

- 296 Todos: Dous...
 297 (falan entre eles)
 298 Inv: E vos utilizáste-lo no día a día, utilizáste-lo na aula...oi digo perdón,na
 aula, na casa?
 299 Omar: A veces...
 300 Uxío: (di que non coa cabeza)
 301 Ivan: A veces...
 302 Samara: Eu cando o utilicei... sí claro para os podcasts... pero cando máis o
 utilicei, de utilizalo, foi para o exame de Linguaxe para practicar os dictados
 rítmicos e melódicos e eso...
 303 Inv: E en xeral botádeslle un vistazo ao que se vai colgando dos traballos
 dos demais, ou?
 304 Omar: Yo a veces sí...
 305 Samara: Si eu tamén...
 306 Uxío: Yo no... no lo miré nunca...
 307 Inv: Non pasa nada... E das cancións, porque tamén se colgan as cancións,
 non? Estas cancións que analizades, escoitádelas outra vez aí, ou?
 308 Samara: A mín se me gustou moito... pero non me pasou neste trimestre... o
 sea no...
 309 Uxío: No suelo darle muchas visitas al de Hilda...
 310 Todos: No.
 311 Inv: E gustaríavos seguir traballando con el, ou sería algo do que poderíades
 prescindir para o ano que vén?
 312 Uxío: Quitando los podcasts que es el sitio donde los cuelga y los enseña, yo
 para lo demás no lo uso...
 313 Samara: Hombre, yo para LPM
 314 Ivan: Si...eso sí...
 315 Inv: Tu tamén para LPM (a Ivan)?
 316 Ivan: Si...
 317 Omar: Para la asignatura no... podría prescindir de el... para lo demás...
 318 Inv: Bueno... E xa por último, a última pregunta, xa non vos dou máis a
 paliza... (risas). Houbérvos gustado facer máis práctica musical na materia
 de Análise?
 319 Todos: Como?
 320 Inv: Cantar, tocar...
 321 Uxío: Más al estilo de lenguaje?
 322 Ivan: Ai, si... (si quieraría máis práctica)
 323 Uxío: A mí me parece una asignatura completamente diferente. Lenguaje es
 para lenguaje, y análisis es análisis. O sea, lo que quieras dar tú de lenguaje
 ya lo practicas tú en eso, no me parece que tengas que dar parte de una
 nota... No sé...
 324 Inv: Ti que dis (a Omar)?
 325 Omar: No sé... yo creo que sí, que podríamos utilizar algunos instrumentos
 de vez en cuando... no sé tenemos ahí miles de xilófonos... que no los
 utilizamos...
 326 Uxío: Ah, te referías a los materiales esos?
 327 Samara: Claro...
 328 Inv: Non, non... a cantar e a tocar... a facer cousas prácticas en Análise...

- 329 Inv: Ah, buah... entonces me fui yo del tema, no hablé de lo que iba a hablar...
- 330 Inv: Fala outra vez, non te preocupes...
- 331 Uxío: Entonces espera... o sea, que dices que...
- 332 Inv: A ver... igual hoxe estou eu un pouco... co tempo este...
- 333 Uxío: No, no... que yo estoy entendiendo (risas)
- 334 Inv: Se botades de menos, ou se vos tería gustado, é unha idea, porque vin que era unha asignatura práctica, facíanse traballos, facíanse análises, pero facíanse análises non tocando nin cantando... e igual se vos gustaría ter tocado máis algún instrumento, ou algo á hora de analizar... e coñecer a harmonía...
- 335 Ivan: Si...
- 336 Uxío: Home, tocar ti un instrumento axúdache a ver doutra maneira a análise, a partitura... Pero non sei, eu non o botei de menos...
- 337 Omar: Home, tamén se tocas aprendes a escala. As notas, que unhas son máis graves e outras máis agudas...
- 338 Uxío: Para ver os acordes e as tonalidades axúdache, pero polo demáis...
- 339 Ivan: Si...
- 340 Inv: Estas cansada (a Samara)?
- 341 Samara: Non, e que me doe a barriga...
- 342 Inv: A ver, que hoxe case non falaches... que opinas?
- 343 Samara: Nada, que eso, que a mín si que me gustaría ter feito eso...
- 344 Inv: Máis práctica musical?
- 345 Samara: Sí... pero bueno que non estou descontenta...
- 346 Inv: Bueno, pois moi ben, nada máis... última entrevista para vós... (aplausos)... moitas gracias!
- 347 Samara: Gracias a ti, Román!

1.2 Entrevistas á profesora

1.2.1 EPI

01

02

Data: 25 de Outubro do 2011

03

Lugar: Departamento de Música

04

Participantes: 1 (Hilda, a profesora de música)

05

Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo

Contexto: É a primeira das entrevistas realizadas durante o estudo exploratorio.

06

07

Inv: Por que escolliches este traballo?

08

09

Prof: Non era o meu soño de nena, pero como eu estudara no conservatorio... cando entrou en vigor a LOGSE, era unha boa oportunidade de traballo... Pero agora gústame moito. Estou moi contenta co meu traballo e en conxunto gústame o trato que teño co alumnado e intentar motivalos e tratar de encontrar o xeito de interesalos no que lles quero ensinar.

10

11

Inv: Falando un pouco da túa formación, que estudaches?

12

13

Prof: Bueno,... eu teño o título de Solfeo, acompañamento e transposición profesional do Plan do 66, e por outra banda fixen Dereito.

14

15

Inv: En que cres que inflúe a túa formación?

16

17

Prof: Pois estudar dereito penso que me serve por un lado para ter máis soltura que os meus compañeiros para coñecer as leis educativas, o curriculum,... porque con tantos cambios nótoo porque algúns compañeiros e compañeiras me viñan preguntar porque tiñan dúbidas sobre o marco legal.

18

Ademáis, dame a impresión de que cos rapaces teño unha maior comprensión e coñecemento das actitudes e tamén dos límites que existen na nosa relación... e podo usar algunha terminoloxía en determinados casos, que me facilita, cando hai mal comportamento, reconducir as situacións.

19

Se falo da formación do conservatorio, penso que é moi práctica, e nese sentido está ben, pero que só con esa formación tería dificultade para conceptualizar, e realizar unha síntese dos contidos adecuada á hora de dar clase. O ter estudos de Dereito fai que teña unha perspectiva máis clara do que quero facer nas aulas e do que non, porque con tantas reformas, acabas tendo moitas opcións e cambios, e ás veces non sabes moi ben a que aterte.

20 Algo importante é que nesta asignatura non podemos ter modelos porque é
nova, xa que cando nós eramos estudantes non a había. De todos os xeitos,
sempre tes referentes doutros profesores que che deron clase. Por exemplo
eu sei que non quero ser como unha profesora de piano que tiven, pero sí me
lembro de cousas que facía un profesor que tiven de literatura moi bo.

21 Así que temos ao mesmo tempo máis liberdade para ensinar, pero á vez
temos unha maior responsabilidade.

22

23 Inv: Desde cando impartes clases neste nivel educativo?

24

25 Prof: Desde o 95. Salvo 1 mes de substitucións que fixera no plan antigo
(Bup).

26 Estiven 3 anos no Fernando Blanco de Cee, e 2 anos no Isidro Parga Pondal
de Carballo, e despois xa viñen para aquí (IES Salvador de Madariaga).

27

28 Inv: Notaches moita diferenza entre os centros?

29

30 Prof: O de Cee era un centro de FP. Poderíamos dicir que era rural, moi
bonito e antigo (o edificio), pero que estaba dominado en grande medida
polas especialidades de Formación Profesional. O alumnado era de Cee,
Corcubión, Fisterra,... e eran moi nobles, pero tamén bastante brutos e
botados para adiante.

31 Había algún problemas de disciplina, pero sen embargo eran moi
voluntariosos, e sempre participaban en todas as actividades, aínda que ás
vezes dun xeito un pouco bruto. Por exemplo, cando viñamos á Coruña a
ver un Concerto da Orquesta Sinfónica, para eles era un acontecemento, e
preparábamolo con moita implicación.

32

33 O de Carballo quizais esté a medio camiño entre o de Cee e este (Salvador
de Madariaga, A Coruña), porque era unha mezcla de rural e urbano.

34 Era un centro novo, con docentes xóvenes, e no que había moita
implicación, e ademáis funcionaba moi ben o equipo directivo, cunha gran
xefa de estudos. As directrices estaban claras, e entón o traballo era moi bo,
cun funcionamento do centro moi eficiente.

35 O alumnado por isto, era moi disciplinado á hora de estar na aula para tocar
instrumentos,...

36 De todos os xeitos, penso que no pobo había moitos problemas e tiñamos
un alumnado que nunha elevada proporción tiña Necesidades Educativas
Especiais.

37 A aula de música era a mellor do centro, cunha gran ventana, non como en
Cee que estabamos enriba do taller, e claro, facían máis ruído eles ca nós! (
risas)... nin como aquí que xa ves que estamos nun sótano...

38

39 Aquí no Salvador de Madariaga é diferente, porque se trata dun centro
urbano, antigo. Temos un entorno moi variado.

40 En xeral, diría que a grandes rasgos vexo tres tipos de alumnado:
 41 un os que veñen de CEIP Emilia Pardo Bazán (colexio de Labañou-
 Rosales), que en xeral son moi bos alumnos, ...ou poderíamos dicir, os
 mellores, e ademáis con moitos nenos e nenas que van ao conservatorio.
 42 Por outro lado temos un alta proporción de poboación inmigrante no centro.
 Falando entre nós (os profesores), e tendo en conta a realidade da Coruña,
 pensamos que temos un proporción bastante elevada deste tipo de
 alumnado, en relación a outros institutos.

43 Por último, teríamos un terceiro tipo con alumnado máis
 problemático sobre todo de “Katanga” (casas de Franco, no Ventorrillo), do
 Portiño, e tamén algún de Labañou....

44

45 Inv:(acoméntolle que a miña nai era fai anos profesora no Emilia Pardo
 Bazán, e que daquela a situación era diferente...que cambiou moito a
 situación do barrio...)

46 Prof: ...Sí e que cos Rosales hai un mellor alumnado, cunhas condicións
 mellores e sí que se nota moito o cambio.

47

48 Inv: Desde cando eres profesora neste instituto?

49

50 Prof: Desde o ano 2000, e penso que, como xa falamos, debimos cruzarnos
 polo pasillo o primeiro ano! (porque naquel ano eu era alumno de COU no
 mesmo centro). Ao principio daba clase en 3º de E.S.O no diurno e no
 Bacharelato do Nocturno.

51

52 Inv: Que diferencias notabas entre o nocturno e o diurno?

53

54 Prof: Pois xa na idade, que no nocturno é superior, aínda que tamén hai
 rapaces que están nel porque van rebotados do diurno.

55 No nocturno a asignatura era unha optativa, así que , en xeral, viña xente
 que tiña interese na música, tanto por afición ou por posíbeis saídas
 profesionail (técnicos de son, Dj’s,...), e tamén era moi interesante ver que
 había xente cunha vida musical grande fora das aulas (rockeros...) que
 viñan cunha disposición moi positiva para aprender música dun xeito máis
 formal, e tamén escoitar música clásica.

56 Iso sí, non podemos facer xeralizacións, porque os grupos eran moi
 diferentes entre sí, e tamén había bastante inestabilidade, con xente que ía e
 viña, que deixaban os estudos, que se cambiaban de optativa,...

57 Hoxe en día, a maioría do alumnado no nocturno son rapaces que non
 continúan no diurno, que fracasaron , e hai de todo: desde xente dun nivel
 socio-económico alto, até xente que traballa por outro lado (camareiros a
 tempo parcial,...), xente que padeceu enfermidades que non lle permitiron
 seguir o ritmo de diurno,e temos tamén bastantes inmigrantes.

58 Ademáis, hai que mencionar algún alumnado que é bastante vago e non
 estuda nin se esforza.

59

60 A miña experiencia no diurno ao principio foi impartindo Historia da
música, cunha experiencia fantástica. Tamén dando 3 E.S.O, onde había de
todo, porque claro, teñen 14 anos, e a idade marca moito,
independentemente da asignatura. Así que había grupos bós e malos.

61 Un pequeno truco era que dependía de Francés; se escollían francés como
optativa o grupo é bo normalmente.

62

63 Inv: E iso?

64 Prof: Pois porque os que escollen francés son os que os pais lles obrigan ou
lles andan máis enriba, e entón adoitan ser un alumnado mellor, porque os
que queren librarse de traballo collen outras asignaturas optativas. Así que
pola miña experiencia, se che toca un grupo que colleu francés,
normalmente era mellor que os outros.

65

66 Tamén houbo un cambio de actitude dos estudantes desde que comecei a
impartir a materia, con novo plan (LOGSE). Co alumnado que viña da EXB,
que nunca traballara a música, pois tiña moita resistencia pasiva e tiñas que
pasar as clases xustificando por qué dabas a materia....decían: “¿ por qué
tenemos que aprender música?”; “No sé para qué nos ensañas las notas”,....

67 E agora nótase un cambio moi grande, os rapaces toman a materia en serio
e son conscientes de que hai que estudar, esforzarse, que é un materia que se
pode suspender,....por iso nos molesta tanto as reformas curriculares.....

68

69 Inv: Ou sexa que o alumnado dalle agora máis importancia?

70

71 Prof: Sí. Lémbrome dunha anécdota cun 1º de Bacharelato de fai uns anos,
que viñeron un día a xunto de mín dicíndome :”Profe, dille ao resto de
profes que traballamos en música , que traballamos moito e que estudamos,
que eles non nos queren crer”.

72

73 Inv: Cambiando un pouquiño de tema, que enfoque segues á hora de
plantexar a materia de Análise I?

74

75 Prof: Bueno, a verdade é que tivemos un debate interno a principio de curso,
a miña compañeira e máis eu, con respecto á forma e ao fin da asignatura.
Ela veo diferente de mín, porque como esta asignatura se valida pola do
conservatorio (Análise musical*), considera que hai que dar caña e esixir
moito. Pero eu non o vexo así, porque o alumnado que temos non é só
específico de música, e ademáis o peso académico que se lle da á asignatura
en Selectividade, relación con outras materias,... non é significativo.

76

77 Inv: Como ves ao alumnado nesta asignatura e neste nivel educativo?

78

79

Prof: Bueno, o problema é que artes escénicas aínda comezando, e claro, non é mesmo á hora de preparalos. A asignatura podería ser dura por contidos, pero dixeron, non está valorada a nivel académico.

80

Eu a día de hoxe, despois dos resultados desta avaliación, estou contenta. Porque entrei con medo. É unha asignatura nova... Agora estou moi motivada aínda que non son unha soñadora, eu son máis de poñer obxectivos a pé de obra.

81

Para min o obxectivo é que todos os alumnos e alumnas, tanto os que foron ao conservatorio como os que non, poidan dicir algo, cousas sobre a música, e tamén visionando unha partitura sinxela.

82

Agora xa son capaces de identificar ben frases, seccións, e incluso acordes sinxelos. Foi moi importante vencer a barreira de “esto no hay quien lo entienda” que tiñan eles, e despois a verdade que foi todo máis fácil.

83

84

Inv: Que elementos valoras á hora de organizar as sesións?

85

86

Prof: Pois cada semana traballamos unha canción que lles gusta e teñen que analizar por qué lles gusta, un pouco intelectualizar a música, falar da letra, da estrutura, se hai algunha sorpresa armónica... de xeito que eles poidan identificar elementos que lles atraen e nos que non se fíxaban, que sexan máis conscientes dentro dos seus gustos e non só me digan “gústame porque me fai chorar”, sin máis, porque xa están nunha idade (16 anos) que permite unha maior conceptualización e abstracción.

87

Tamén utilizo o blog para abrimos a moitos elementos, e trato de centrarme en aspectos de linguaxe. Tamén traballamos por proxectos cousas que non están no currículo explicitamente. Cada mes facemos 2 proxectos por grupos.

88

89

Inv: De que tipo?

90

91

Prof: Pois por exemplo lendo novelas que teñen que ver coa música. Fixemos xa proxectos sobre a música no holocausto, libretistas, mulleres compositoras, paisaxes sonoras.... e tamén quero tratar as orquestras bolivarianas, eurovisión, a produción musicalg...

92

93

Prof: Que formación cres máis necesaria para dar clase?

94

95

Prof: Pois ese é un gran problema neste nivel educativo en música, porque entre os profesores hai gustos moi diversos e isto nótase na clase. Uns son moi músicos, tocan moito, pero eu creo que tocar demasiado vai en demérito da formación no referente á linguaxe e á comprensión da música.

- 96 Hai tamén outros profesores que traballan moito co libro, porque non están tan cómodos tocando. Os rapaces así están máis tranquilos porque saben o que teñen que estudar, ao modo tradicional.
- 97 Eu decidín coas compañeiras implicarme máis en elementos de Linguaxe (tanto nesta como en LPM con ritmo, entonación, dictado,...), xa que a partir dos 16 hai unha maior conceptualización que permite unha comprensión máis racional da música.
- 98 Eu penso que precisamos xente cunha formación máis mixta, entre musicoloxía e o conservatorio, xa que nestas materias temos que facer fronte a un alumnado heteroxéneo (uns de artes escénicas, outros de conservatorio, ...) cuns intereses diversos, para o que coñecementos de etnomusicoloxía, ... serían moi necesarios

1.2.2 EP2

001

002

Data: 20 de Maio do 2011**Lugar: Departamento de Música****Participantes: 1 (Prof., a profesora de música)****Entrevistador: Luis Román Suárez Canedo****Contexto: Realízase a entrevista ao final do estudo exploratorio, onde xa se estableceran vínculos de confianza co entrevistador.**

003

004

Inv: Poderías clasificar os seguintes estilos musicais: música clásica en xeral, música clásica s.XX (vanguardas sonoras), pop-rock, hip-hop, reageton según o seu prestixio social.

005

Prof.:Por orde queres? Ou queres que fale de cada unha delas?

006

Evidentemente a que máis prestixio intelectual dentro dun ámbito moi amplo e moi culto, e dentro da xente que a coñece, que é un pouco sesgada, que ao mellor moita xente escoita....aínda que é un pouco endogámica.

007

A xente que é culta pero non ten coñecementos de música, podemos dividilos entre os máis “clásicos” (“tradicionais”?) que escoitan o que denominamos música clásica, e os que son máis modernos tiran máis cara o jazz...incluídos....eu sempre digo que a música que máis nos importa é a que estaba de moda cando eramos novos, entón o jazz e o rock do 70-...60-70...desa xente que o viviu así...

008

Dentro dos músicos....tamén falta aquí a música antiga que ten moita valoración....

009

Logo a orde vai un pouco..... o pop-rock é moi heteroxéneo, entón...é tan amplo que non sabería decirche. Para os rapaces quizáis o sexa todo, pero logo cando lles Invs non saben mencionar, mesturan moitísimo.

010

O hip-hop ten , como che diría eu, para os rapaces ten prestixio social, porque parece que é o máis rebelde, ten máis contidos nas letras, entón eles consideran que os do hip-hop son rebeldes con causa....penso...tampouco ás veces... depende da idade do rapaz, dos maiores.... na xente que coñece(entende) de música sí que lle interesa porque é o fenómeno máis social, máis moderno...o rock quedou nese sentido....máis fosilizado.

011 ...Aos rapaces sempre cando lles preguntas a música que lles gusta....encántalles o reageton... pero..un pouco...incluso eles se avergoñan....en seguida poñen a excusa de que é divertida, é para bailar, é para unhas risas.... E eu creo que fora do entorno dos rapaces non ten moito prestixio...porque musicalmente o seu valor é....non sei agora xa estou valorando eu...pero digamos que as súas letras non son precisamente formativas, o estilo de vida que están reproducindo é un estilo que poderíamos considerar de baixa estirpe.

012

013 Inv: ...Bueno....mira....e segundo a importancia pedagóxica que lle poderíamos asignar?

014

015 Prof.: A ver... a ver....

016

017 Inv: Bueno...a un nivel máis persoal, non?

018

019 Prof.: Sí, sí a un nivel máis persoal.... a ver.... O hip hop pode ser moi importante, pero se non tes un rapaz que controle un pouco, que se lle dea ben, ou que o faga... é moi difícil, porque a maioría dos profesores non temos a formación, e tampouco se nos pode esixir.... que é un pouco o que pasa co pop-rock. O pop-rock parece que é un tema que os vai enganchar moito, pero temos que pensar que as modas no pop-rock son moi rápidas... e entón se intentas traballar con algo de pop e de rock, ou estás moi moi á última, ou en seguida che van botar na cara que “che gustaran a ti, pero que xa están pasados”....a mín pasoume unha anécdota que me pasou...non é equivalente pero...o libro de texto traballaba con “Yesterday” dos Beatles...entón un rapaz pretendía ...bueno....meterse comigo e me dicía “ O que ti non entendes é que esta canción xa estaba composta cando eu nacín”...eu daquela aínda eran nova e díxenlle: “O que ti non comprendes é que esta canción tamén estaba xa composta cando eu nacín (risas de entrevistador e entrevistada)...por iso é un clásico”. O pop-rock véxolle ese problema...

020

E curiosamente o jazz gústalles moito aos rapaces...a min gústame traballar moito con el porque lles permite traballar moitos elementos da música...sobre todo o jazz de principios do século XX. Permíteche traballar co blues de 12 compases, con outra formación....e gústalles. Normalmente dinche que non lles gusta o jazz porque están pensando no free-jazz, no cooljazz, pero en canto lles presentas o jazz máis antigo gústalles.

021 E... home, a música clásica do século XX é un un dos graves problemas porque sempre queda ao final....ou toca ao final...eu este ano trabálloa e parece-me moi interesante introducirllela... pero ten o problema de que eles non teñen o pensamento de que é unha música de cultura, nin sequera os que van ao conservatorio . En seguida a rexeitan por fea,.... A música clásica do século XX utilízoa moitas veces para romperlles os esquemas...ou sexa cando me din que a música ten que ter melodía, utilízoa para facerlles ver que non ten por que ser así. Pero é a máis difícil de abordar de todas estas.

022

023 E... e a música clásica....é difícil...non sei como explicalo...por un lado sabemos que produce rexeitamento dos rapaces (“esa non é a nosa música”) por outra banda en canto avanzamos un pouco máis esa é a música que teñen que coñecer. Ao final tamén hai que pensar que non lles gusta porque non a coñecen. É dicir, rexeitar a música clásica porque hai músicas máis cercanas está ben, pero tamén se non lles amosas a música clásica como van a coñecela.... Porque por exemplo hai pouco estaba cos instrumentos e decían “esta música é moi bonita....coñecémola” ata que me din conta de que era un fragmento da sinfonía que escoitáramos nun ensaio ao que fomos ao Palacio da Ópera. É dicir, eles din que non lles gusta a música clásica pero logo sen embargo...

024

025 Inv: Acáballes gustando...

026

027 Prof: ...Acáballes gustando... e quen lla ensina senón somos nós.

028

029 Logo hai unha música que utilizo bastante....que falta aí, para mín... que é por un lado a música das bandas sonoras, porque é unha linguaxe moi sinfónica que se asemella á música clásica pero ten as súas características ...e está moi cercana a eles.

030

031 Por outra banda, tamén o folclore, que non ten moi boa consideración, sen embargo funciona, porque a pandeireta é fácil de tocar...porque sempre hai xente que fai música por outra banda. Entón, un curso completo de música tradicional galega non, pero de vez en cando poñerlles cousas de música tradicional galega non a rexeitan....e para mín....debe equilibrarse todo...ou sexa...

032

033 Inv: Un equilibrio...

034

035 Prof.: sí...

036

037 Inv: E segundo a importancia que lle dan eles (alumnado), xa falaches un pouquiño...pero entón que poderíamos dicir que o hip-hop está aí...?

038

039 Prof.: Sí...probablemente o hip-hop é o que ten máis prestixio,que tamén aí diversificaría ou diferenciaría según idades e segundo xéneros. Aínda que a educación non deba ser sexista, eles sí o son nos gustos... entón o reaggeton case sempre lles gusta ás nenas, e o pop melódico; o hip-hop e o metal case sempre lles gusta máis aos nenos. Hai excepcións, por suposto...pero poucas...

040

041 Inv: Entón hai unha diferenciación por xénero...

042

043 Prof.: Sí...lévoa observando desde sempre, quere decir, sí que se produce, aínda que ti non a queiras asumir está aí.

044 E...non sei....Na pregunta de antes...da importancia pedagóxica que se lle asigna.... eses estilos son bastante abertos.... pero a min tamén me pasa unha cousa a principio de curso...sobre todo antes cando estaba en nocturno, aquí é máis difícil... que cando viña unha nena que me dicía toda a música menos o “heavy” sabía que íamos ter problemas para entendernos... porque a típica nena que lle gustaban moito as letras, moito as baladas... En cambio aos rapaces que lles gustaba moito o “heavy-metal” eu vía que eran os que mellor entraban na música instrumental. Por iso eu sempre lles daba moita cancha, porque eu sabía que a xente que adoita escoitar heavy ou o metal, aínda que pareza mentira, porque é unha música moi distorsionada, adoita ter moi presente o conxunto da música. Dalle menos importancia ao texto e á voz, e danlle máis importancia ás liñas melódicas. Son moito máis capaces para entender o contrapunto, as texturas. Son moito máis capaces de entender a importancia instrumental.

045 Mentres as nenas que lles gusta toda a música pero rexeitan o heavy, adoitan estar moi pendentes da letra, ...”me encanta esa música porque tiene una letra muy bonita”...pero “encántache a letra ou a música?”, esa é a miña Inv (risa)... adoitan ter moita máis dificultade para separar cada un dos elementos musicais, é dicir, unha vez sacas o texto da letra, o resto da música non a escoitan...só é para eles acompañamento, só servía para o outro.

046 O hip-hop é o máis prestixioso entón... pero no seu entorno social. Pero eles asumen na clase que a música clásica é a máis importante....

047

048 Inv: Ou sexa....asúmelo porque a estrutura que hai....

049

050 Prof.: Asúmelo porque levan desde sempre...pero non só... É culpa da escola pero non só, porque se te fixas nos anuncios da publicidade da sociedade, e eles viven nese mundo, cando anuncian algo é bo, utilizan música clásica...e entón eles teñen iso asumido.

051 Os que temos cativos pequenos, sabemos cales son os debuxos que eles queren ver, e cales son os que queres que vexan ti... Entón, os máis coidados a nivel "Little Einstein"...agora non lembro o nome...outros....utilizan a música clásica para chegar aos rapaces.

052 Pensa no "Little Einstein", eles creceron nese entorno. Os pais preocupados...utilizaron a música clásica.

053 Entón cando eles chegan aquí, asumen que a música clásica é outro nivel. Os que xa o teñen na casa, normalmente algo gústalles, os que non a teñen na casa rexéitana ... pero saben que é o que hai.

054 Normalmente co pop-rock, pasa unha cousa moi curiosa. Teño unha relación moi ambivalente, porque cando nós estudabamos, cando ti estudabas non o sei, pero cando eu estudaba desde logo, o pop-rock era a nosa música enfrente da dos profesores....Había profesores que sí... pero normalmente poñíanche cantautores, eran cousas pasadas.

055 Neste momento o pop é a música dos profesores e dos pais. Cando che traen cancións de poprock, ti sabes que me traen moitas, case sempre traen as músicas que lles ensinaban os seus pais. Xa non é unha linguaxe propia, quero dicir, teñen unha relación con ella como a ca música clásica...

056

057 Inv: Distante...xa non é da súa xeneración....non reflexa os seus valores ou as súas inquedanzas....

058

059 Prof.: Exactamente.... E o que rexeitan moito...rexeitan, logo escóitana...pero rexeita moito a música a pop comercial. Aos meus alumnos e alumnas quedalles pequena, sempre andan buscando ou músicas alternativas, algúns hip-hop, algúns o reaggeton...pero o pop-rock xa non é a súa música.

060 O jazz rexéitana máis que a música clásica, e máis que a música clásica do s. XX, xa che digo, ata que non a escoitan pensan que non lles gusta, como etiqueta rexéitana. Despois escóitana e din que é estupenda e lles encanta, pero como etiqueta non...

061

062 Inv: Digamos que sería unha nova música clásica, nese sentido...

063 Prof.: Sí, o jazz é unha "música clásica", xa o é, e o jazz máis antigo con claridade, e penso que pop-rock, con esa etiqueta, está en camiño de selo tamén...

064 Inv: Si a nivel xenérico...

065 Prof.: O pop-rock, está tamén en camiño de converterse tamén en clásica....

- 066 Inv: Nunha música pasada...
- 067 Prof.: Sí. Non é a súa. Xa non é a súa música. Aínda que eles buscan e che traen cousas....
- 068 Inv: Bueno....pois moi ben....creo que esta parte está máis ou menos clara.... o único... que estilos musicais consideras máis útiles á hora de introducir a análise musical.... un pouco equilibrando, non?...
- 069 Prof.: ...Intento equilibrar moito, de feito, penso que estou un pouco constreñida polo currículum. O currículum é de música clásica, e moi de formas. Eu teño que traballar moito formas. Pero de feito xa sabes que intento introducir cousas, buscando que a análise non se limite ao que eles fan.
- 070 Inv: Que estilos musicais consideras máis importantes na túa vida?
- 071 Prof.: A miña formación é clásica. E eu recoñezo que durante moito tempo intentei achegarme á música que a eles lles gustaba, até que me din conta que non levaba o ritmo (das sesións). Entón, a min gústame a música clásica, o folk, tamén o jazz, sobre todo o jazz fusion. Tamén me fascina a música doutros países, fóra dos circuitos comerciais, non é que sexa moi entendida....
- 072 Inv: O que chaman a world music, aínda que é unha etiqueta moi ampla...
- 073 Prof.: A mín gústame... que ás veces os alumnos coñezan aínda que sexa grupos rock doutro sitio ou pop doutro sitio, con outras influencias.
- 074 Inv: Entón, mira, xa que estamos falando da aula... vouche facer unha pregunta que viña moi ao fío....Sí....cres que o currículo está feito en base a un estilo concreto?
- 075 Prof.: Sí, evidentemente... O currículum está feito desde o conservatorio... supoño que terían en mente que o validasen os seus alumnos ...pero o currículum está feito absolutamente desde o conservatorio. Ao mellor danche amplitude de que “coñezan outras músicas, músicas do mundo”...pero ao final o que importa é que saiban coñecer formas simples... E temos pensar que esta asignatura é Análise I, e que temos Análise II, que é unha análise dos estilos da música culta occidental. É dicir, non pensa noutras músicas, aínda que poidas incluír outro epígrafe. De feito, non está pensado desde a perspectiva do pop-rock, ou jazz, tes perspectivas para incluír estas músicas.
- 076 Inv: Diríamos que os contidos marcados, estarían saídos da Análise clásica do conservatorio.
- 077 Prof.: De feito, se miras os contidos de Análise I, podes dicir que tes liberdade para incluír outra cousa, que eu empreguei un pouco, polo menos intenteino....Pero de todos xeitos, sabes que hai un Análise musical II, e sei que ten un currículum tremendamente convencional. Un dos problemas que eu lle vexo, e que practicamente reproduce o currículum de Historia da Música e da Danza....
- 078 Temos que pensar que segundo é un curso moi duro, teñen ao final un exame de Selectividade...Igual non é tan boa idea abrílo tanto.... Porque se cadra necesitas un certo pouso. Non podes dicir, vou a traballar según a música que está próxima aos alumnos.

079 Tamén porque, como comentei antes, as modas son moi rápidas, e as fosilizacións son cada vez máis rápidas, e entón música que pensas que vai ser “súa”, e ao mellor xa non é “súa”.

080 Entón, tamén é normal empregar algo convencional, pero de todas formas sí que está moi...

081 Inv: Moi baseado nun estilo concreto....

082 Prof.: Sí....a historia da música occidental desde o canto gregoriano até o século XX.

083 Inv: Entón, ti que botarías en falta no currículo?

084 Prof.: Ben, vouche ser sincera, pensei moito nesta asignatura, é o primeiro ano que a dou. Hai cousas que non sabería.... Aparte non estou moi limitada, non teño libro (aínda que é unha vantaxe, e tamén desvantaxe). Que boto en falta ...non sei....

085 Inv: Sobre o enfoque ao mellor....

086 Prof.: ...ás veces o que boto en falta son materiais, xa que da música clásica hai moitos materiais elaborados, pero doutros estilos non hai case materiais elaborados. Por outra banda, análise é algo que leva moito tempo, polo que aínda que me gustase lanzarme e traballar con moitos estilos, teño que ser un pouco consciente de que non vou poder traballar todo o que quixera, porque leva moito tempo, aínda que temos moitas horas á semana, aos alumnos cada cousa que facemos cústalle moito tempo.

087 Inv: Entón, pensas que o profesorado desta materia conta cas ferramentas necesarias para poder abarcar unha visión global dos estilos?

088 Prof.: ...Carecemos de materiais...eu por exemplo boto en falta poder utilizar máis a funcionalidade da música, por exemplo, traballar toda a música que está no seu entorno, no mundo audiovisual... non me da moito tempo...e paréceme moi bonito, e sobre todo penso que lles interesaría moito...porque escolleron esta vía, e gústalles moito todo o que é o mundo artístico, e ás veces estás demasiado pendente do que é 2º (de Análise) que de Historia da Música, e teño que darlles ferramentas e teñen que aprender; e teño moito medo a liarme con outras músicas.

089 E non temos demasiados materiais. Elabóranos os profesores, cólganos na rede....

090 E sobre todo a nosa asignatura que é moi pequena e nova, impártena poucos centros e asisten poucos alumnos, co cal ás editoriais que son as que poñen os materiais á venda, non lles interesa. E aparte, logo os profesores como moi esixentes, e non nos convence ningún libro.

091 Sempre traballas un pouco debido ao noso voluntarismo, demasiado penso eu, xa que creo que é un erro que dependa tanto a materia do gusto e o voluntarismo do profesor/a....bueno, non sei....

092 Inv: Si.....mira, e na aula tedes un blog, “os oídos non teñen pálpebras”, e eu estiveno vendo e analizando, e creo que ademais de ser unha ferramenta na aula é un vehículo de expresión....

093 Prof.: ...Bueno, como viches, non me seguiron moito, pero a miña intención era esa...(risas).

094 Inv: Pero en canto a que eles poñen a música que lles gustan, aí eles sí poden expresarse...

095 Prof.: Sí, sí.... algún hai que me quere facer a pelota, pero ti xa sabes que non lles puxen ningún límite.

096 Inv: Que cres que aporta este blog, fronte á ensinanza máis formal que ven máis explicitada nos contidos do currículo..

097 Prof.: A miña intención era que houbera un espazo onde eles puxeran as súas músicas, no mesmo nivel que as que eu lles teño que poñer na clase.

098 En segundo lugar, que se coñezan entre eles, que poidan compartir co resto dos compañeiros, que non teñen que ter os mesmos gustos musicais, o que lles gusta.

099 Eu sempre intentei, incluso nalgún caso que houbo algún problema, valorar todas as músicas que me traían.

100 Sempre se pode, pero sempre intentei tirar algo bo de cada unha das que me traían, e non poñer por riba aqueles que me viñan con pezas de música clásica pensando que tiña máis valor....Non, non ten máis valor, ademáis a min gústame saber a música que lles gusta. Porque eles, ás veces, non empregan con precisión as etiquetas.

101 Igual che dín que lles gusta o reaggeton... entón, apeteciame saber a música que de verdade escoitaban, cal de verdade valoraban,... e sobre todo obrigábaslles a intentar intelectualizar estas músicas.

102 Que música che gusta? Que vas contar dela? Que me podes contar dela?

103 ...e funcionou....de feito cando unha semana non había canción, porque faltaba o alumno botábana en falta...e a quen lle toca?...e agora xa están botando contas: “ quedan tres semanas e faltan fulanito, fulanito....”

104 Entón é un aliciente para escoitar música diferente, para valorala.

105 Sei que lles gustou e me pareceu importante.

106 Inv: É un bo xeito para relacionarse...

107 Prof.: Penso que sí...porque hai varios que me dín “xa entrei a ver se puxeras algo novo” (risas)

108 Entón iso significa que lles parecía interesante. De feito intentaba, se algo me parecía bonito, deixalo alí, aínda que non tivera que ver coa materia... Entón facer un aula paralela para

empregar todas as cousas das que queríamos falar e non nos daba tempo na clase.

109 Inv: E en relación cos estilos musicais, quizáis conlevan diferentes ideoloxías, pero dentro das aulas inténtanse ver como fenómenos musicales abstractos...

110 Prof.: Sí. O valor ideolóxico nas aulas é perigoso. O hip-hop é o que máis se da. Pero penso que non o podes tratar así. Porque eles en seguida están á caza do que ti pensas. Entón se notan que intentas evitar o tema, intentan sonsacar. Se o fas, dín que os estás adoctrinando. Entón, penso que é un límite que non se debe sobrepasar.

111 Eu nunca entrei nese xogo, nunca tiven ese tipo de problemas (sona o timbre de cambio de clase).

112 O que sí que noto é entre eles as clasificacións. Algúns que son máis adolescentes ou que teñen un gusto máis elaborado, ou que buscan máis alternativas, son os que marcan....ou sexa, rexeitan outras músicas que escoitan outros compañeiros.

113 De feito, este ano pasaba na clase cunha rapaza, que é moi musical, pero a súa sensación era que a súa música era de máis baixa calidade que a do resto, e dáballe corte presental.

114 Dalgún xeito, poñía unha mampara, e decía “a mín gústame, que pasa”, e poñía a cara. Pero cando tiña que defendela, non o facía coa mesma seguridade con que o facían os outros. Entón, iso sí se nota moito...digamos que as tribus nestas idades delimitáanse moito pola música, e hai certo desprecio, e categorías entre eles.

115 Inv: Dentro do grupo que estamos estudando, que identidade musicais ves?

116 Prof.: Tes...a máis alternativa que é Daniela...de feito a música que trouxo era moi interesante, era a máis alternativa. Pero, dalgún xeito, ten iso a gala, mira por enriba do hombro ao resto.

117 Logo da que che estaba falando é Lidia, é moi musical, pero a súa música é mais pachanga, entón ella nota que na clase....

118 Inv: A súa música non está tan prestixiada...

119 Prof.: Claro, cústalle defendela. E faino moi á defensiva.

120 Despois, temos Camila con pop-rock moi British, bastante prestixiada, que considera que a súa música ten bastante nivel.

121 Despois os rapaces de conservatorio, que se lles nota a súa formación clásica, e que intentan estar un pouco a un lado e a outro, están formando a súa identidade musical, probablemente teñan unhas experiencias musicais máis ricas, pero a súa identidade non está tan formada....

122 Inv: Refíreste a que non teñen unha identidade tan clara?

123 Prof.: Non a teñen tan clara. Incluso dentro da música clásica....non sabería explicarcho...saben o que lles debería gustar...logo saben que o que lles gusta é o que no conservatorio está visto como música máis fácil....ves que tiran moito para Tchaikowsky, Rimsky-Korsakov...

124 Inv: Sería a mesma contradicción que ten a outra rapaza pero no conservatorio?

125 Prof.: Sí, sería algo moi parecido. E ao final o que lles tira son as bandas sonoras.

126 Están moi influídos pola literatura do seu instrumento, sobre todo á clarinetista cústalle saír do clarinete.

127 O resto son nenos que lles gusta a música, pero non teñen unha identidade tan marcada...

128 Bueno teño a “roqueira”, que...deduzo que lle gusta o Rock por moitas actitudes e moitas cousas, pero nunca trouxo nada de rock. Sempre trae música do mundo ou música folk, chámame a atención.

129 E logo temos a “meniña”, porque é moi rica, pero tráeme Hana Montana...e esa sí que está á defensiva. Trouxo unha canción de Justin Bieber, pero excusábase...”ya me está deixando de gustar”...

130 Tranquila, se che gusta, gústache.

131 Asume o seu rol infantil, porque lle gusta a música que está nun nicho de mercado infantil, aínda que logo a música per se non ten por que ser infantil.

132 Inv: Bueno, pois ata aquí era a entrevista moitas grazas.

1.3 Guións das entrevistas

1.3.1 Guión EGI

1. Que tal está indo o curso? Notades moito o cambio respecto á ESO?
2. Estudabades xa neste instituto ou viñestes facer este bacharelato especificamente aquí?
3. Gústavos a música desde sempre?
4. Por que escollestes este Bacharelato?
5. Que influencia tivo a vosa familia nas vosas decisións respecto aos estudos?
6. É importante a música para a vosa vida?
7. Que medios utilizades e como escoitades música normalmente na vosa vida?
8. Estudarades música antes?
9. Que tipo de música escoitades habitualmente?
10. Que opinión teñen os compañeiros e amigos doutras opcións de Bacharelato sobre o Bach AEMD?
11. Tivestes moitos días de folga, que opinión vos merece a reforma legal contra a que protestades?

1.3.2 Guión EGII

1. Cal é o voso estilo musical favorito?
2. Que artistas son os vosos preferidos?
3. Se tiverades que escoller un estilo musical que lle gustara á maioría da xente da vosa idade, cal sería?
4. Botando a vista atrás, cambiastes os vosos gustos musicais desde que comezastes a ESO?
5. Que inflúe no voso gusto musical? Os amigos, a familia... os medios de comunicación, internet...
6. Onde escoitades música normalmente? Utilizades algún tipo de plataforma dixital para acceder á música?
7. Canto tempo e como escoitades música?
8. En que pensades que vos é útil a materia de Análise I fora da aula, na vosa diaria e tamén cara o futuro?

9. Notades cambios no xeito en que apreciades a música respecto ao principio do curso?
10. Que estilo musical considerades que ten máis importancia nas materias de música?
11. Que razón pensades que leva a que este estilo sexa o máis importante nas materias?
12. Que estilos vos gustaría traballar na materia alternativamente?
13. Poderíadesme describir e clasificar os seguintes estilos musicais segundo o prestixio social que credes que teñen, e tamén con que asociades cada un deles: Música Clásica, Música culta do s. XX, Jazz, Pop-Rock, Hip-Hop, Reggaeton.
14. Pensades que sabendo os estilos musicais que lle gustan a unha persoa se pode coñecer algo máis sobre o seu estilo e a súa personalidade?

1.3.3 Guión EGIII

1. Na materia de Análise I, traballastes a maioría do tempo por bloques de contidos: melodía, ritmo, harmonía, formas... Cales considerades que foron máis fáciles de entender e cales máis difíciles?
2. Pensades que o voso nivel de linguaxe musical condicionou as dificultades que tivestes coa materia?
3. Credes que se na ESO tiverades traballado máis linguaxe musical as materias de música do Bach AEMD resultaríanvos máis fáciles?
4. Botastes en falta ter máis base na ESO?
5. En relación á forma de analizar a música, de ter que escoller, preferides ter a partitura ou a audición da obra?
6. Cústavos oír as cousas que sabedes en relación á teoría sen partitura?
7. Pensades que as estruturas e a forma de análise é máis clara a través da Música Clásica que da música que habitualmente escoitades vós?
8. De todo o que estudastes en Análise I e LPM que cousas pensades que vos van ser máis útiles cara o futuro?
9. Unha das cousas que me chamou a atención da materia de Análise I é que non había un único libro de texto, senón que tivestes moitos materiais. Cales destes materiais vos resultaron máis fáciles para traballar?
10. En LPM traballastes cos cadernos de Taylor, foron cómodos e útiles para aprender?

11. Como considerades a progresión das materias de música, Análise I e LPM, é moita materia ou son asequibles?
12. Dentro do libro “Forma y Diseño”, que cousas vos resultaron máis fáciles e cales máis difíciles?
13. Hilda tamén vos deu distintas fichas para traballar ao longo do curso, que opinión vos merecen?
14. Poderíadesme valorar a utilidade e se vos gustou traballar cos podcast?
15. Respecto a outras materias do Bacharelato, a materia de Análise I como a considerades, difícil ou fácil?
16. Nas materias de Análise I e LPM realizabades diferentes actividades dependendo do día da semana. Que tal foi a experiencia?
17. Xa traballaredes antes por proxectos, facendo traballos en grupo? Que vos pareceu esta forma de aprender?
18. Que traballos, dos que se realizaron ao longo do curso, vos resultaron máis interesantes?
19. Os venres realizabades un traballo onde analizabades unha canción que escolliades vós. Como valorades este tipo de traballo? Utilizabades coñecementos adquiridos na materia para realizar este tipo de traballo?
20. Credes que os recursos que se dan na aula para analizar a Música Clásica son adecuados para analizar a música que vos gusta?
21. Tamén utilizastes un blog para cada unha das materias. Como valorades este recurso respecto á materia?
22. As materias non tiñan moita práctica musical. Gustaríavos que se tocasse música nas materias? Resultaríavos útil para aprender?

1.3.4 Guión EPI

1. Por que escolliches este traballo?
2. Falando un pouco da túa formación, que estudaches?
3. En que cres que inflúe a túa formación?
4. Desde cando impartes clases neste nivel educativo?
5. Desde cando eres profesora neste instituto?
6. Ou sexa que o alumnado dalle agora máis importancia?

7. Que enfoque segues á hora de plantexar a materia de Análise I?
8. Como ves ao alumnado nesta asignatura e neste nivel educativo?
9. Que elementos valoras á hora de organizar as sesións?
10. Que formación, de base e continua, cres máis necesaria para dar clase neste nivel?

1.3.5 Guión EPII

1. Poderías clasificar os seguintes estilos musicais: música clásica, música clásica s.XX (vanguardas sonoras), pop-rock, hip-hop e reggaeton según o seu prestixio social?
2. Poderías caracterizar os estilos anteriores a través da importancia pedagóxica que lle poderíamos asignar?
3. Cal é a relación dos estudantes coa Música Clásica na aula?
4. Como caracterizarías os anteriores estilos respecto á importancia que teñen para os teus estudantes?
5. Que estilos musicais consideras máis importantes na túa vida?
6. Cres que o currículo está deseñado en base a un estilo concreto?
7. Que botas en falta no currículo?
8. Cres que o profesorado desta materia conta cas ferramentas necesarias para poder abarcar unha visión global dos estilos musicais?
9. Que cres que aportan os blog que utilizas na materia, fronte á ensinanza máis formal que ven máis explicitada nos contidos do currículo?
10. E en relación cos estilos musicais, ás veces conlevan ideoloxías concretas, como ves o seu tratamento dentro da aula?
11. Que identidades musicais ves entre o alumnado?

Apéndice 2. Diario de Campo

- Sesión 1:

Data: 29-11-2012 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de música

- Visionado do video da actividade de Santa Cecilia.
- Traballo por grupos sobre partitura:
 - Análise rítmico:
 - Tipo de compás
 - Pulso rítmico

Isometría, polimetría (vertical e horizontal), cambio de compás...

- Análise de inciso e motivos:
 - Recoñecemento e tipoloxía.
 - Enlaces (periodos)- fraseoloxía.
- Estructura rítmico-métrica
 - Isorritmo/ isoperiodo (patróns rítmicos)
 - Irregularidades rítmicas:
 - Hemiolías
 - Supracompases
 - Polirritmias
 - Crescendo e diminuendo
 - Desprazamento de compás
 - Figuracións contramétricas
 - Ritmo libre
 - Acentuacións irregulares.

Aclaración da profesora:

En relación á tarefa na ficha nº 1: Entrega dunha análise por cada parella (as parellas están feita de xeito que se poidan axudar, segundo o seu nivel musical).

A profesora toca a peza no piano da partitura, sen referencia ao pulso.

Dilles que se acostumen a elaborar os traballos, non contestar na propia partitua de xeito inconexo (é dicir, que se redacten as análises).

➤ Corrección:

- 2/4
- Pulso de negra
- Isométrica (non hai variacións no compás)
- Análise de motivos rítmicos, exemplo:

Motivo  **tético**

(no medio da corrección atende aos alumnos de xeito individual)

Acalara tamén o que debe ser un traballos conxunto (o alumnao colabora entre eles traballando en parellas)

Os alumnos preguntan que é iso dun final masculino ou feminino, e resoven as dúbidas entre eles.

- Sesión 2: 10-12-2012 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

A aula transcurre despois da ponte da Constitución.

- Traxallo por grupos de 2-3 persoas.
- A profesora devolve traballos de aula entregados (LPM)
 - Están no blog os oídos non teñen pálpebras
 - Grupo I :
 - Música incidental
 - A función da música no cine
 - Grupo II:
 - Directores de música clásica
 - As orquestras bolivarianas.
 - Grupo III:
 - Lenda do Holandés Errante (...)

* Os grupos poden substituír os traballos por ler un dos libros propostos e realizar unha entrada no blog:

- “El violín del diablo” Joseph Gelenek
- “Cuarteto de cuerda” Blanca Álvarez (cuadriloxía)

- Sesión 3: 14-1-2013 (Luns)
 - **Materia: Análise I**
 - **Lugar: Aula de música**
- Traballo na aula de ordenadores, realizan un traballo individual de analizar a escena dalgunha película de acordó a unha plantilla dada pola profesora.
- Solicitan á profesora uns auriculares, que reparte, e isto fai que que a aula quede totalmente en silencio mentres traballan.
 - O prazo para rematar o traballo é o 5 de Febreiro.
 - Adican o luns a realizar os traballos.
 - O resto de días traballan
 - Ritmo
 - Melodía- ámbito, rexistro, perfil...(traballos por parellas)
 - Máis adiante continuarán con escalas e tonalidades, ademáis de repasar harmonía (complemento de LPM cos acordes)
 - Utilizan o libro “Forma y diseño”- Roy Bennett (timbre LPM)
 - En LPM tamén traballan
 - Musescore, audacity
 - Lectura e dictado-rítmico e melódico
 - Cuadernos e teoría (Dick Taylor)
 - Timbre (orquestra...)

Adxunto: Modelo de análise

- 1- El guerrero nº 13- documento DE-2
- 2- Señor de los Anillos

17) El concilio de Elrond

- a) la amenaza que supone el anillo

- b) quién es el rey de Gondor
- c) El anillo debe ser destruido
- d) Se forma la comunidad del anillo.

Analiza de xeito intrincado os elementos narrativos e como se integra a música neles, describindo a música narrativamente.

- Sesión 4: 16-1-2013 (Mércores)

Materia: Linguaxe e Práctica Musical (LPM)

Lugar: Aula de Música

- Os primeiros dez minutos de clase están dedicados a preguntas e dúbidas sobre uns exercicios que deben entregar o seguinte día.
- Grupo 1: G-h (2)
- Grupo 2: G-H (3)
- Grupo 3: (x)

[sobre o ritmo]

Teñen que identificar células rítmicas.

Quéixanse de que ás veces no libro non vén adecuadamente explicado.

A profesora pídelles que utilicen os modelos e que sexan coherentes rítmicamente.

A profesora proxecta na pantalla os exercicios modelo [exercicio 24 a) MiM 6/8].



Unir plicas- teñen que agrupar corchetes (c.1 en c.2)



Teñen que solucionar erros de escritura (ex. C1 en c.2)

*algún alumno ten o móvil encendido usando watssap

- Van facer audicións para entregar o venres
 - Tarefa:
 1. “Preludio a la siesta de un fauno” (Debussy)
 2. “Sweet Odelyn” (Walton)
 3. Concierto de Aranjuez (Rodrigo)
 4. Arnold
 5. Rapshody in Blue (Gershwin)
 6. Respighy
16. Delius

17. Tchaikovsky

x) 3º Mov. Sinfonía Fantástica – Berlioz

Y) Masenet

z) Noche en el castillo (Mussorgsky)

14. Tarefa

1. Fagot

2. Peer Gynt (acabar de mirar cos libros)

Cara o final da sesión fan un dictado rítmico:

Realízase tocando as claves. A profesora repíteo 5 veces.

A continuación sae un alumna a correxilo, Anahí.

A corrección lévase a cabo executando simultáneamente os ritmos cando se van escribindo na pizarra.

- Sesión 5: 17-12-2012

Materia: Análise I

Lugar: Biblioteca

Aproveitando que o alumnado vai traballar na biblioteca en grupos, decidimos xunto coa profesora realizar o primeiro grupo de entrevistas (Grupo I). Realizámolas dentro a mesma sesión de aula, e co resto do grupo nun segundo plano, o que dificulta a interacción e, sobre todo, a claridade das gravacións.

Debido a isto, faise máis dificultosa a transcripción das propias entrevistas, debido ao ruído de fondo.

O alumnado, en xeral, mostrouse moi predisposto a realizar as entrevistas, aínda que algúns parecían ter unha certa timidez.

- Sesión 6: 21-1-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de ordenadores

Sesión levada a cabo na sala de ordenadores.

Ao entrar hai un problema porque non encenden os ordenadores. Subimos á aula do 3º piso, donde comezan a facer os traballos. A profesora ofrece auriculares aos que o precisan para continuar coa análise dunha escena.

A profesora coméntame que a idea é que describan unha escena musical dunha película que lles guste, pero que dubidan moito sobre que escena escoller.

Un alumno pregunta por Iggy Pop (se pertencía á década dos 60's ou dos 70's)

- Sesión 7: 23-1-2013 (Mércores)

Materia: LPM

Lugar: Aula de Música

- Lévese a cabo na aula de música.
- Falan dun concertó didáctico [venres 25 de Xaneiro], o alumnado quería que fose a profesora, mais non pode porque ten outras aulas.
- A profesora avisa de que deben entregar os exercicios de Dick Taylor o xoves 24.
- Unha alumna pregunta qué pide un dos exercicios, e a profesora explícallo.
- A profesora tamén lles comenta que deben ir comprando o seguinte caderno (III e IV).
- Dictado rítmico: Repaso do último día, escribíndoo na pizarra. Un alumno, Uxío, dubida de que estivese ben escrito, pero dálle, ao final, a razón á profesora [a discusión era a respeito da existencia dunha anacrusa].



- Unha vez teñen o ritmo do dictado realizan o melódico.
- Repite notas de referencia (as notas da escala de DoM).
- A profesora pasea polas mesas comprobando que o fan ben.
- Pídelle a un alumno que entre no blog, e deste xeito pode acabar o dictado cos que non o remataron. [repite todo e tamén os fragmentos máis difíciles]
 - Saen a corrixir o dictado ao encerado.
- Poñen unha partitura no proxector e sae unha alumna a facer o ritmo (lectura) [ten problemas para mater o pulso]:



- Sae outro alumno e ten problemas coa medida e co pulso.
- Pasan ao exercicio seguinte e pregunta a outra alumna.

- Sesión 8: 24-01-2013 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

- Aula de música. Chego 5' tarde.
- A profesora comeza copiando un esquema de análise melódica no encerado.
- Esquema análise melódica:
 - ✓ Ámbito
 - ✓ Tesitura
 - ✓ Perfil
 - ✓ Movemento
 - ✓ Escala empregada
 - ✓ Estructura:
 - Comezos e finais rítmicos (intervalos xeradores ou predominantes)
 - Células (incisos ou melodías)
 - Semifrases, frases, periodos...
 - ✓ Punto culminante (e de inflexión)
 - ✓ Relación texto-música
- Diálogo
 - “Profe, aos deste libro encántalles a ópera, sobre todo a “Flauta Mágica” [en castelán]
 - “[profe] Non, é que a ópera é moi importante”.
- A profesora pídelles que a análise sexa narrativa, e que a fagan con atención, porque ao melloro recolle [aínda que non o aclara].- comeza no exemplo 1-36; 1-37.

Entra un alumna na clase procedente de falar coa orientadora.

- A profesora aclara que hai que facer ben as actividades, porque sempre pode recollelas (...).
- O alumnado pregunta se no ámbito teñen que pór o intervalo. A profesora aclara que sí.
- Traballan en grupos de 2 ou 3 con xente do conservatorio repartida nos diferentes grupos.

- Unha alumna dille que non é capaz de diferenciar as escalas.
- A profesora achégase e acláralle as tonalidades e a armadura.
- Dúas alumnas achéganse ao piano para explicarlle a unha á outra elementos da análise.
- Ficha nº 3- Adxunto nº 3- Exercicios propostos
- Teñen unha charla na última mesa sobre a forma de dar clase e do libro doutra materia, e isto deriva nunha pregunta: “Profe, tú miras de quién corriges el examen?”

A profesora di que en principio non, pero que hai letras que...

A conversa dos alumnos deriva nos distintos tipos de letra. Unha das alumnas di que a “letra de adolescente” pero que non lle gustaría escribir así na Universidade.

Algúns alumnos analízano mentalmente, e a profesora insiste en que realicen un comentario.

- Preguntan sobre as alteracións accidentais. “Se as alteracións accidentais non aparecen na armadura pódese dar o caso de que sexa modal ou atonal?”
- Unha alumna pregúntalle se pode sacarlle unha foto ao esquema da pizarra, ao que a profesora lle di que o ten que copiar.
- A profesora toca os exemplos cada certo tempo. Pide que se lle entregue o primeiro exemplo ao final da sesión.

- Sesión 9: 31-1-13 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

A profesora explica que van continuar “analizando” (preguntan sobre a palabra en galego) as melodías.

Os estudantes preguntan á profesora pola reforma educativa e a folga do sindicato de estudantes de 3 días para a seguinte semana.

- Comeza a clase explicando **imitacións** (melódicas):

Ex: a



- Comeza explicando a **imitación por movemento directo**, e a diferenza entre as interválicas homoxéneas e as interválicas tonais:



Profesora: “Este último caso sería un transporte (como vimos en LPM), e sería unha imitación exacta.

Alumna: “Pareces unha máquina explicando”



Profesora a Jon: “b ou a?” (sobre o pentagrama que está arriba)

[tócaa e explica que está por movemento inverso ou retrógrado, é dicir, unha imitación inversa ou retrogradada].

- A profesora explica que hai **unha imitación por movemento contrario**: “Entón é **a**, é dicir, imitación por movemento contrario”:



Imitación por movemento contrario ou espello

- Profesora executa e expón un exemplo de **imitación por diminución e contrario**:



Alumno: “Está nos apuntes?”

Profesora: “Por agora non, hai que tomar nota”.

Alumno: “ah... e dilo agora?”

- Profesora executa e expón un exemplo de imitación por **aumentación**:



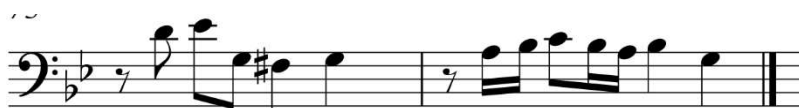
Alumna: Son **a**?

Profesora: Si, son todos **a**.

Profesora executa **unha imitación por diminución e movemento contrario**, e explica que aínda así “considérase **a**”:



A continuación, observan no proxector o exemplo 1.13 (suxeito dunha Fuga de J.S. Bach en Sol menor). Utilizan 2 compases como modelo, e realizan as seguintes imitacións:



- Movemento directo.
- Movemento contrario.
- Movemento retrógrado.
- Movemento retrógrado contrario.
- Movemento directo por aumentación.
- Movemento directo por diminución.

A profesora pon un exemplo a Samara para que entenda (explica que se deben reproducir a dirección e os intervalos).

A profesora dilles aos estudantes que xa non explicará máis materia esta semana.

- Seguen a aula analizando as melodías do día anterior. Os estudantes quéixanse de que só quedan 10 minutos para o remate da sesión, mais a profesora dilles que da tempo de sobra.

Ademáis, devólvelles unha ficha entregada anteriormente coas análises melódicas corrixidas.

- Exemplo 1.38 (“Sinfonía Inacabada “ Schubert). A profesora toca a melodía.

Hilda dille a Samara que a ve pouco centrada. Samara xustifica isto porque di que están algo alterados porque lles deron as notas de lingua.

Os estudantes pídenlle que volte tocar o exemplo 1.38 [documento]

Un alumno quéixase de que sempre chega “reventado” a esta materia porque é a última hora da mañá.

Esponáaneamente, os estudantes falan e preguntan á profesora polas asignaturas optativas de 2º de BACH AEM, e calculan en voz alta en cales lles daría Hilda, e cales poderían escoller.

Preguntan se é quebrado ou discontinuo...

A profesora manda para a casa o exercicio 38 e 39 de análise.

- Sesión: 10: 14-2-2013 (Martes)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de música

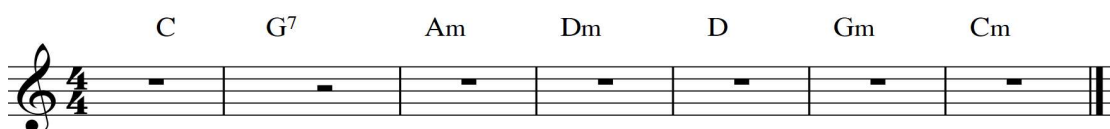
Esta sesión prodúcese despois das vacacións do Entroido.

Profesora: “O próximo día (luns) realizaremos a exposición das escenas, tendo en conta as correccións, ou argumentando en caso de que non esteades de acordo con elas”.

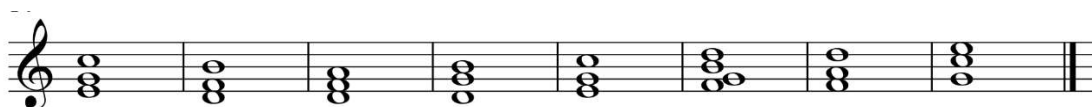
Os estudantes preguntan se se pode exponer o traballo aínda que non se lle enviara aínda... A profesora explica que respectar e entregar os traballos en prazo é importante.

- A continuación colócanse por parellas de traballo de Análise para corrixir os exercicios dos días da Folga de Estudantes (moitos faltaron):

1. No primeiro exercicio deben escribir o acorde en estado fundamental.



2. No segundo exercicio deben escribir o nome do acorde e a posición do mesmo.



3. terceiro exercicio é como o segundo, pero en clave de Fa.



A semana pasada explicaron qué era un acorde

4. cuarto exercicio consiste en escribir os acordes partindo de baixos cifrados.



Un par de alumnas canturrean “Falling” de Alicia Keys.

A profesora repasa a explicación, explicando a formación dos acordes a través da superposición de terceiras, e tamén o concepto de **nota fundamental do acorde**.

Comenta que se os intervalos son todo terceiras, significa que os acordes están en estado fundamental. Se os intervalos non son todos terceiras non estaría en estado fundamental, senón nalgunha das inversións.

Volve explicar o **baixo cifrado do barroco** (5, 6...) intentando interpelar aos estudantes e que participen activamente na explicación. Aclara que explicación está sendo rápida porque xa o explicou a semana da Folga, e pregunta se hai dúbidas.

Os estudantes teñen bastantes dúbidas sobre o funcionamento do cifrado barroco.

- Sesión 11: 18-2-13 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de ordenadores

Chego uns minutos tarde á sesión, debido a que acudo desde o meu centro de traballo, e os horarios solápanse lixeiramente.

Ao entrar na aula, están flando da entrega de traballos en grupo para o 21 de Marzo.

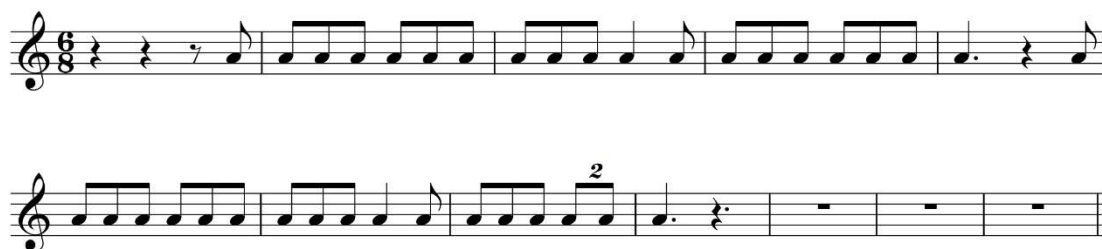
Os traballos e composición dos grupos son os seguintes:

- ✓ Mulleres compositoras: Leire, Lis, Omar, Anahí.
- ✓ Historia das Bandas Sonoras: Paulo, Uxío, Iván, Jon.
- ✓ Dereitos de autor: Iris, Samara, Magda, Yanira.

Póñense por filas para comezar a traballar. Cada alumno dispón dun ordenador, e realizan búsquedas de información á vez que pouco a pouco van organizando as tarefas en equipo para seren máis eficientes. Entre as tarefas de busca está tamén escoitar música mediante auriculares.

- A continuación traballan nos Cadernos de Taylor, tendo que facer algúns exercicios en grupo. Así:
 - os exercicios do punto 6.1 (apartado h) e i)) do libro 3, sobre as escalas maiores e menores até catro alteracións.
 - Os exercicios do punto 6.2 (apartado d)) do libro 4, onde aparecen figuracións rítmicas menos habituais como figuras cuadradas, dobre puntillo....
 - A profesora explica as figuras cuadradas, os dosillos e o dobre puntillo.
 - Cabe destacar que algún acaban de “chegar a este grupo”. Isto débese a que cada persoa comeza a traballar os cadernos de Taylor segundo o seu nivel de base, polo que non todos os estudantes comezan e realizan os mesmos exercicios ao mesmo tempo.

- A continuación realizan un dictado rítmico de oito compases, que a profesora executa valéndose de dúas claves.



Tócao varias veces e partido en dous fragmentos (de catro compases), incluíndo pausas para que o alumnado o poida escribir.

A profesora dilles que se trata dun dictado fácil, se ben reconece que só fixeran un dictado neste compás (6/8) anteriormente. Moitos dos estudantes, incluídos aqueles que estudan no Conservatorio, equivócanse ao principio na subdivisión do compás (pensan en subdivisión binaria en lugar de ternaria).

- Sesión 13: 25-2-213 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

- A sesión adoita comezar ás 12:30, mais alumnos e profesora retrásanse xa que veñen dun concertó da Orquesta Sinfónica de Galicia, o que fai que a sesión de aula comece máis tarde.

Unha vez na aula, a profesora conecta o proxector para que Lis o utilice na exposición do seu traballo.

Trátase dunha exposición sobre unha escena da película de Drácula (protagonizada por Keanu Reeves, baixo a dirección de Francis Ford Coppola).

Escena: Cando o noivo de Nina lle escribe sobre que vai quedar un pouco máis o Conde Drácula.

O traballo analiza os efectos que aparecen na banda sonora composta por Wojciech Kilar.

“A alumna analiza como os efectos sonoros van detrás das imaxes. A presenza do Conde Drácula está asociada a unha sonoridade particular. Acordes dramáticos prolónganse sobre escenas máis bucólicas. No barco, hai unha mestura entre música e sons ambientais, sumadas a unha voz en off. Cada vez hai máis tensión, xerada a través da acumulación de elementos musicais (coro, ostinatos...) e a que cada vez as imaxes van máis rápidas (...).”

A profesora felicítala polo traballo e dille que está moi ben. Comenta que ao día seguinte lle toca exponer a Paulo.

- Sesión 14: 28-2-2013 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

(Faltei os dous anteriores días, Luns e Mércores, por enfermidade)

Chego uns cinco minutos tarde, porque veño de traballar. Cando entro na aula a profesora está falando con outra profesora de música no pasillo, e

- os estudantes están facendo unha ficha sobre acordes e cifrado [doc.4].

Un dos estudantes ofréceme unha folla, e preguntame que tal estou.

Falamos de que hai moita xente enferma por gripe.

Aos poucos minutos entra a profesora e vai aclarando as dúbidas que teñen os estudantes. Traballan na ficha por parellas, de xeito cooperativo.

Das dúbidas que preguntan, obsérvase que non entenden moi ben que é o que deben facer. Neste caso non se tocan no piano os acordes desta actividade.

Unha das dúbidas máis repetidas é a de como se poden diferenciar os acordes maiores e menores.

- Faltando 5 minutos, a profesora conecta o proxector e aproveita para explicar os acordes de 7^a de dominante polas mesas, xa que aparecen no exercicio 3 [doc.4].

Hilda dalles autonomía no traballo, atendendo aos alumnos individualmente.

Explican os exercicios que non se saben facer, e despois os outros dilles que os deben facer na casa.

- No contexto desta ficha a profesora explica o cifrado alemán/norteamericano de acordes (cifrado alfabético), aclarando que é moi utilizado na música moderna.
- Corrixen no encerado os tres primeiros exercicios Samara, Iván e Anahí.

A profesora explica que o exercicio catro é o inverso do anterior.

- Sesión 15: 4-3-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Ordenadores

Chego un pouco tarde. Mentras os estudantes traballan nos ordenadores, falo con Hilda que xa falaremos para facer as entrevistas (Tipo II e III). Acordamos facelas en grupos de 4 (aproveitando os grupos dos traballos) e así facer unha introducción.

Hoxe traballan nos ordenadores máis silenciosos que outros días.

Revisan o blog e teñen as seguintes entradas novas:

- ✓ Harry Potter. Escena da tía Marge.
- ✓ Abraham Lincoln: Cazador de Vampiros.
- ✓ Scary Movie 3
- ✓ Trainspotting
- ✓ Dracula
- ✓ Matrix
- ✓ La vida es bella.

A profesora entrega os libros de exercicios correxidos.

Sobre o traballo en grupo das mulleres na música, aclaran que se ten que analizar o rol e non centrarse únicamente en cantantes. A profesora busca que o alumnado teña un esquema que structure o proceso de traballo. Ademais, segue aclarando as dúbidas, mais en xeral traballan moito e están moi silenciosos.

Os traballos en grupo deben estar rematados para a volta das vacacións de Semana Santa.

- Sesión 16: 13-3-2013 (Mércores)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Tal e como se acordara coa profesora, por correo electrónico, realizamos as entrevistas do grupo II entre o Luns 11 de Marzo e o Mércores 13.

As entrevistas son máis entretidas para o alumnado xa que falan máis sobre as súas preferencias musicais, isto axudou a que participasen máis activamente, e tamén a que se fíxesen certas propostas en común. En xeral, o clima das entrevistas foi cordial e por momentos divertido.

- Sesión 17: 21-3-2013 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Entro un par de minutos tarde. Están falando sobre a planificación da materia despois das vacacións.

- A profesora comeza a explicar o tema da **textura musical**.

Comeza falando do concepto de textura, e pregunta a Iván se sabe do que está a falar. A profesora explica a relación que este termo ten co tacto (similitude cos tecidos).

Di que, en música, a textura refírese ás voces e ás liñas melódicas:

- ✓ Unha única liña= Monódica ou monofónica
- ✓ Varias liñas que se entrecruzan= polifonía, que pode ser:
 - Contrapunto imitativo
 - Homofonía (exemplo: melodía acompañada)
 - Heterofonía (línea melódica + outra liña máis ornamentada)

A profesora pon exemplos para intenten identificar o tipo de textura (a maioría son de música clásica).

- A continuación realizan unha serie de audicións:
 1. “For into us a child is born” pertencente ao “Mesias “ de Haendel- Identifícase como un exemplo de polifonía de contrapunto imitativo.
 2. Unha danza- Identifícase como un exemplo de monofonía.

Os estudantes, en xeral, teñen moitas dúbidas entre monodia e homofonía.

3. Canción de Mizabar- Identifícase como un exemplo de heterofonía.
4. Mazurka en La m. op.112 de Chopin- Identifícase como un exemplo de homofonía.

- Sesión 18: 25-3-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Realízase a exposición sobre a música feminina, cunha presentación de Powerpoint. Nela faise referencia a distintas persoas e institucións:

- ✓ Orquestra feminina (época da Guerra Civil)
- ✓ Inma Shara- directora
- ✓ Virginia Martínez- directora
- ✓ Simone Young- directora
- ✓ Anu Tali-directora

A profesora puntualiza que hai poucas mulleres en dirección en primeira liña, e dilles que deberían explicar os problemas de xénero implícitos nesta situación.

A continuación, pregunta se existen instrumentos masculinos e femininos, é dicir, se hai instrumentos que adoitan tocar máis homes que mulleres e viceversa. Con isto fai fincapé nas concepcións sexistas dos instrumentos musicais que aínda perviven hoxe en día.

- ✓ Pilar Jurado- cantante (soprano)
- ✓ Justine Ward- pedagoga
- ✓ Violeta Hemsy de Gainza- pedagoga
- ✓ Erzsébet Szonyi- pedagoga

A profesora explica que o rol de pedagoga ten estado tradicionalmente máis vinculado á muller, e derivado tamén do seu papel no ámbito doméstico.

A continuación outro grupo realiza a exposición do traballo sobre dereitos de autor.

Primeiramente realizan unha definición do que significan os dereitos de autor. A continuación fan unha revisión histórica sobre os dereitos de autor desde a Antiga Grecia onde o plaxio implicaba un castigo, até os cambios acaecidos coa invención da imprenta. Tamén as primeiras disposicións legais para protexer os dereitos de autor no Renacemento...

(remata a sesión e o traballo deberá acabarse o seguinte día)

- Sesión 19: 8-4-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

- Comeza a sesión coa continuación da exposición do traballo sobre os dereitos de autor.

A profesora aproveita a exposición para falar sobre a crise dos dereitos de autor tratando temas como a duración do copyright tras a morte do artista, o fenómeno da piratería musical, e surximento de licencias de propiedade intelectual alternativas (creative commons...). En relación a isto, o grupo de exposición reproduce un vídeo que atoparon (Camon??).

A profesora pídemela a miña opinión sobre os dereitos de autor.

Finalmente a profesora comunícalles que o traballo está moi ben, mais que non é totalmente coherente xa que nalgunha parte critican o copyright despois de mostrar o rexeitamento pola piratería.

- Sesión 20: 11-4-2013 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Chego uns minutos tarde.

- Os estudantes preguntanlle á profesora sobre a diferenza entre os conceptos de *agóxica* e *dinámica*

A profesora aclara que a **agóxica** refírese á modificacións de tempo dentro dunha mesma obra. Aproveita para explicar que as indicacións de tempo nacen no Barroco. No Clasicismo coa orquesta de Manhein vanse desenvolver as indicacións aínda máis.

A **dinámica**, explica, refírese á intensidade do son. A terminoloxía tamén procede do Barroco, onde surtiu a idea das dinámicas por terrazas. No Clasicismo, na orquesta de Manhein aparecen os reguladores.

Á hora de explicar a **Forma**, a profesora fia fincapé en que a levan traballando durante todo o curso, aínda que non o soubesen. “É intentar saber as partes da música: as melodías principais, a harmonía...como se organiza”.

- A continuación pídelles que collan o libro “Forma y Diseño” e na páxina 5 que subliñen o que é a **forma** na música.
 - ✓ Diferentes momentos musicales”.
 - ✓ “Repetición y contraste”.
 - ✓ “Rar vez considera que una única idea musical es suficiente”.
 - ✓ “Demasiadas ideas... su música parecería carente de sentido”.
 - ✓ “Es necesaria para dar unidad a la pieza”.
 - ✓ “Ideas contrastantes para que la música tenga unidad e interés”
 - ✓ “Melodía totalmente nueva cambio de ritmo, textura...”
 - ✓ Deben subliñar eles o das escalas.

Tarefa 1 (libro): Escribir os acordes I,IV, V7 e VII das seguintes tonalidades: Sol M, Rem, Re M, Fa m, Do#m, FaM.

- Sesión 21: 15-4-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de ordenadores

Hoxe é o día en que seguen traballando na aula de informática e, como falara coa profesora aproveito para realizar outras dúas entrevistas grupais.

Por outra banda, algún dos alumnos/as que xa fixeron entrevistas preguntan se van poder facer máis.

En total participan 12 alumnos/as nas 4 entrevistas grupais.

Ao acabar reincorpórome á aula de informática, xa que fixemos as entrevistas nunha aula aparte para ter mellor calidade de son na grabación.

En xeral salvo un par de alumnos máis tímidos e lles custa falar e responder ás preguntas, todos participan nun ambiente distendido e cordial.

- Sesión 22: 13-5-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Levo sin asistir ás aulas dúas semanas por motivos de traballo. Comunícolle todo isto á profesora ao comezo da sesión.

A sesión comeza con Hilda recordándolles aos estudantes que os traballos por proxectos debían estar entregados a semana anterior. Deben presentar catro traballos diferentes:

- ✓ Música na II Guerra Mundial (Magda, Jon, Samara)
- ✓ Música en Eurovisión (Iris, Leire, Iván)
- ✓ Música e texto. (Omar, Lis completar)
- ✓ Romeo e Xulieta e a súa transcendencia na arte.

Comezan as exposición de aula.

Os primeiros en saír son os que realizaron o traballo sobre a Música de Eurovisión. Antes de comezar o traballo, a profesora aclara que estes traballo entran no exame.

“O grupo explica que o festival de Eurovisión baseouse no festival de canción de San Remo (no que participaron artistas como Andrea Boccelli, Madonna, Laura Pausini, Eros Ramazotti...), televisado a varios países en 1951. O primeiro festival celebrouse en 1956 coa participación de 7 países.

Existen, dentro deste concurso, diversas normas sobre a música (en 2003 prohibiron tocar instrumentos en directo) e sobre a lingua... O número de países participantes foi aumentando...

Tamén faláron de artistas que pasaron por Eurovisión este ano”.

- Sesión 23: 16-5-2013 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Chego uns minutos tarde.

- Están expoñendo o traballo sobre a música despois da II Guerra Mundial. A profesora acalar certas vinculacións políticas da vangarda (CIA...)

“Falan da existencia dunha grande liberdade estética e formal con autores como John Cage, Schoenberg, P. Schaeffer...”

Describen a **música concreta**, a **música electrónica**, a **música electroacústica**, e a **música aleatoria** (Stockhausen, Cage, Boulez...).

A profesora fala da obra 4'33'' onde o son aleatorio é producido polo público.

Tamén aclara que o **atonalismo** é, quizáis, o xérmolo das demais vangardas.

A profesora valora positivamente o traballo e di que poden refacer algunhas partes para mellorar a nota.

Continúan a falar do **minimalismo**

A profesora suxire que busquen os elementos que están ideoloxizados no contexto de despois da II Guerra Mundial, e tamén que poñan o atonalismo como base.

- A continuación expón o grupo que se encarga do **traballo “Romeo e Xulieta e a súa transcendencia na arte”**.

“Comezan explicando que a historia non é completamente orixinal, xa que Ovidio ten unha historia similar. Utilizouse para 24 óperas, a máis antiga é a de George Nenda de 1776. A ópera máis coñecida quizáis sexa a do Gounod.

Ademáis tamén serviu como programa para diversas obras instrumentales como a obertura-fantasia de Tchaikowsky ou a sinfonía dramática de Berlioz. Tamén se utilizou para a creación de ballets, e máis tarde adaptando a película ao cine.

Entre as bandas sonoras das películas temos a escrita por Nino Rota. A adaptación da historia na película “Romeo debe morir”, contou cunha banda sonora baseada en cancións de R&B e Hip-Hop”.

A profesora coenta que se esqueceron de West Side Story, mais os estudantes din que a farán despois.

“Tamén deu lugar a Musicales como West Side Story de Leonard Bernstein, ...”.

- Sesión 24: 20-5-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

- A profesora explica que falta o **traballo de “Música e texto”**, e que aínda non o recibiu. O luns anterior tiña que estar rematado, e hoxe deben expoñelo. Dinlle que non teñen un powerpoint, mais coméntalles que de non expoñelo levarán un 0. Por isto decídense a expoñelo.

“Comezan falando dos trovadores, na Idade Media, Renacemento e o Barroco”.

A profesora pregunta que orde van seguir no traballo, se vai ser cronolóxica...

“Continúan falando dos madrigales, onde hai voces a capella, ou con instrumentos dobrándoas”.

A raíz disto, a profesora fala e explica en que consisten os madrigalismos.

“seguen a falar de Wagner e “El holandés errante”.

Cando rematan a exposición, a profesora coméntame que podo facer entrevistas no que resta de sesión, para o cal me suxire que vaia á aula do departamento. Realizo unha entrevista sobre os estilos musicais nos últimos 15 minutos de clase (4 persoas)

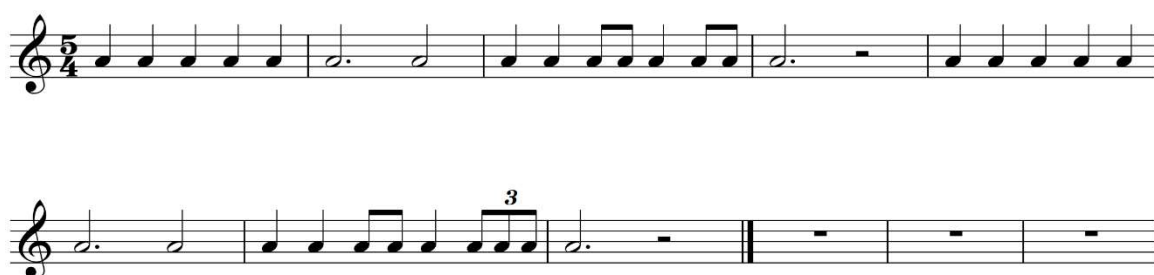
- Sesión 25: 22-5-2013 (Mércores)

Materia: LPM

Lugar: Aula de Música

Ao entrar na aula os estudantes pídenlle a unha compañeira sentada na primeira fila (Marta), que cante unha balada en galego. A alumna canta un fragmento dun xeito moi bonito.

- A profesora comeza un dictado rítmico tocando as claves, que está en 5/4 e ten unha duración de 8 compases.



Da o compás no medio das diferentes execucións, e explica que son os compases de amalgama, dando certos exemplos como o de “Los Planetas” de Gustav Holst.

- Despois de rematar o dictado rítmico realizan un dictado melódico, antes do cal toca no piano a escala de La m armónica. Tamén da a nota de comezo: La.

Os estudantes preguntanlle se hai avaliación continua e a profesora di que si.

O dictado leva o mesmo ritmo que o dictado rítmico. Tócao enteiro e antes edurante fai incidencia nas notas que van saír (ámbito).

A profesora di que hoxe non farán acordes porque é unha tonalidade nova e con compás irregular.

- Sesión 26: 23-5-2013 (Xoves)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

- Comezan a sesión traballando co libro de “Forma y Diseño” na páxina 26, que trata sobre a **Danza Húngara nº5 de J. Brahms**.

A profesora móstralles o exame do ano anterior para que saiban como é.

Os estudantes preguntan sobre as tarefas e exercicios do exame, aclarando o que hai que contestar en cada pregunta.

Explica que deben saber as cadencias, principios, texturas, modulacións, seccións, dinámicas...

Un estudante explica que ten dúbidas sobre o número de sección.

A profesora pon a audición, e di que ten tres partes ABA.

Reproduce a audición unha segunda vez. Os estudantes quéixanse de que vai0 moi rápido e é difícil de seguir.

1. Tonalidade A- Gm
2. B comeza no c. 49 até o c.62
3. B está en GMaj
4. Indicacións:

Poco rit= poco ritardando

In tempo= volver ao tempo inicial

5. Síncopa
6. Tempo; utiliza staccato, Modo Maior.

Parte B ten contrastes.

A parte A ten unha textura máis densa.

A parte B ten unha textura máis lixeira.

- Continúan traballando a “Gavotta de Prokofiev”

- Sesión 27: 3-6-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Departamento de música

Realízanse as dúas primeiras entrevistas tipo III, que versan sobre os contidos e metodoloxías das materias, onde os estudantes expresan as súas opinións sobre a materia, unha vez que o curso está preto do seu final. As entrevistas mostran un ambiente moi cordial e distendido, ademais dunha maior confianza entre o entrevistador e os entrevistados, froito da convivencia levada a cabo durante o estudo, o que se reflicta tamén na forma en que se responden as preguntas, dun modo moito máis conversacional que nos anteriores tipos de entrevistas.

- Sesión 28: 5-6-2013 (Mércores)

Materia: Análise I

Lugar: Departamento de Música

Realización da derradeira entrevista, a terceira do tipo III. O alumnado exprésase ampliamente en un modo conversacional moi ameno, o que facilita a clarificación das súas opinións sobre moitos dos aspectos que conformaron as materias de música este curso, especialmente Análise I.

- Sesión 29: 10-6-2013 (Luns)

Materia: Análise I

Lugar: Aula de Música

Ao comezo da sesión tratan de organizarse na aula, porque teñen cousas diferentes que facer.

- Unha metade dos estudantes traballa nos ordenadores, mentras que a outra metade está dando a **forma Rondó** (ABACADA) onde existen episodios contrastantes en tonalidades diferentes (“Forma y Diseño”, páx. 57). Analizan e fan o exercicio sobre unha sonatina de Beethoven.

Correccións: a) Tono principal Fa M,

b) FaM DoM FaM FaM

páx. 50

Obertura de Carmen queda pendente.

A profesora di que lles perdoa por falta de tempo dar a forma de **tema con variacións**.

Finamente, este é o último día ao que acudo ás aulas. Sabendo que os restantes días adicaríanse a exames e recuperacións, decidín de acordo coa profesora, finalizar a estancia no campo. De todos xeitos, pedinlle á profesora achegarme ese mesmo venres a mediodía e invitar aos participantes a uns pinchos na cafetería do centro en mostra do agradecemento pola súa colaboración e como despedida.

Foi unha xuntanza moi bonita e con moito humor e bromas, donde os estudantes me desexaron que a investigación fose moi ben.

Apéndice 3. Análise de documentos

3.1 Entradas do blog

	entrada	Fecha	Texto	Comentario
1	Non ao bullying	domingo, 2 de setembro de 2012	<p><i>Estamos a principio de curso, e a pesar da nostalxia do verán e os chistes acerca de que nunca é hora de comezar as clases; o certo, é que sempre facémolo cheos de ilusión e bos propósitos. Este curso imos ser máis ordeados, imos traballar máis todos os días. Incorporaremos esta mensaxe aos nosos propósitos.</i></p> <p>"A todos los niños y jóvenes que regresan a la escuela estos días: si ves a algún compañero que está batallando para hacer amigos, o que está siendo molestado porque no los tiene, o por ser tímido, o por no estar vestido a la moda. ¡Hazte presente! Salúdalo o al menos sonríele en los pasillos. Nunca sabes lo que esta persona podría estar enfrentando fuera de la escuela. ¡Tu amabilidad puede hacer una GRAN diferencia en la vida de alguien! Los adultos que lean esto, por favor compártanlo. Di no al bullying. Firmado: Bandera blanca.</p>	A profesora comeza o curso tratando un tema fundamental e transversal que afecta á convivencia e ao benestar do alumnado como é o bullying.
2	Comezamos o curso, ¿qué é o que máis nos gusta?	lunes, 24 de setembro de 2012	<p><i>1º podcast do curso. Este vai ser o primeiro podcasts que escoitaremos no curso. A data de remate para entregalo, será o vindeiro martes, 2 de Outubro. Este é o enlace para escoitalo (enlace para o podcast do mesmo título de RNE).E aquí o enlace que vos leva ao cuestionario que quero que contestedes, podedes entregalo a man ou ben envialo ao meu correo.</i></p>	Prof., actividade de aula, podcast

3	O Bacharelato de Música, Danza e Artes Escénicas	domingo, 30 de setembro de 2012	<p><i>Tal vez non sexa este o mellor lugar para deixar este enlace, pido por adiantado disculpas se a algún de vos parécelle inadecuado; pero sodes alumnos do bacharelato de Música, Danza e Artes Escénicas, e, contentos ou descontentos, felices ou defraudados, non parece adecuado que os vosos estudos queden no nivel dun experimento fallido.</i></p> <p><i>En primeiro lugar, porque non o creo, estas asignaturas e vos, é o mellor que me ten pasado nos meus anos de ensinante e en segundo lugar, porque realmente este bacharelato era necesario como ponte que conducise ás ensinanzaes escénicas no ámbito superior que pouco a pouco loitan por facerse un oco.</i></p> <p><i>Por iso e porque é a iniciativa dun compañeiro voso, déixovos este enlace. (enlace a change.org)</i></p>	Prof., reivindicacións contra a Lomce
4	The Verve Bitter Sweet Symphony	Miércoles, 3 de Outubro de 2012	<p>Escogí esta canción por que fue la primera canción que me vino a la mente para analizar, por su sencillez en el acompañamiento, y por la mezcla de este y la voz.</p> <p>Hay tres puntos que me parecen curiosos:</p> <p>1: La música es siempre la misma</p> <p>2: la voz no es lo principal, solo en partes como el estribillo</p> <p>3: El vídeo, expresa un descontento general con el mundo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1lyu1KKwC74</p>	Uxío, a miña canción favorita
5	Bases de Hip-Hop	Viernes, 5 de Outubro de 2012	<p><i>Arrebuscando na rede, atopei este repositorio de bases de rap. Seguro que aí atopades algo que vos resulta de interese, sen ter que limpiar a base antes.(enlace a bases de hip-hop; www.hhgroups.com/bases)</i></p>	Profesora, material complementario

	Coldplay	Viernes, 5 de octubre de 2012	<p>Coldplay é unha banda británica formada en Londres no 96. O grupo está formado por Chris Martin (voz, teclado, guitarra), Jon Buckland (guitarra principal), Guy Berryman (bajo eléctrico) e Will Champion (batería, coros e outros instrumentos). Rock alternativo/ Pop Rock.-</p> <p>FIX YOU (Arreglarte->Consolarte): Foi escrita por todos os membros da banda. Forma parte do seu terceiro álbum (X&Y). A canción está construída sobre un órgano acompañado por unha batería que marca un tempo lento. Empeza cun ritmo lento en forma de balada cun órgano eléctrico, despois acompañao unha guitarra acústica e logo cunha guitarra que é eléctrica. (https://www.youtube.com/watch?v=JI-o25K6B-E)</p>	Aná, a miña canción favorita.
--	----------	-------------------------------	--	-------------------------------

<p>Good Enough. Evanescence</p>	<p>Jueves , 11 de octubre de 2012</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=Kw2Ic_2XdVQ Título: Good Enough - Suficientemente Bueno Artista: Evanescence - Amy Lee Arreglista: Dave Fortman Año: 2007 Género: Piano Ballad El Tema: La canción relata la historia de sadismo que vive la chica (Evanescence). Ella quiere estar con un chico pero se le es difícil ya que, el estar en relación con ese chico le causa daño; ella lo describe como que le desgarran el corazón; y este está sujeto en las manos de su novio. Es una extraña historia en la que ella se siente atrapada y que no puede salir debido a que en cierta forma le causa placer y lo degusta.</p> <p>Ella, mediante su expresión vocal y la manera en que que canta la canción transmite sufrimiento, dolor y posteriormente placer. En varias ocasiones quiere dar a entender enfado con ciertos "fortes" que ejecuta.</p> <p>Llegando casi al final de la canción realiza una especie de metáfora, comparando la situación como si se encontrara en un cuarto en llamas; y espera a que la lluvia las apague y todo florezca. Así se confirma de que la chica posee esperanza a que el dolor concluya y retorne la felicidad que le quito esa "tortura". Las características musicales de la pieza:</p> <p>Se estructura en:</p> <p>Introducción. Posee un introducción compuesta en Fa menor y luego modula a Do menor, a cuatro tiempos. Posee una duración de veinte compases. la introducción describe el momento en el que se encuentra la chica sufriendo por amor, mediante la tonalidad menor. Este trozo transporta al oyente a la posición del personaje en cuestión.</p> <p>Desarrollo y Final. Compuesto en Do mayor, se mantiene hasta final de la pieza, al igual a cuatro tiempos. Aquí empieza la parte cantada, donde se narra toda la historia, no</p>	<p>Omar, a miña canción favorita</p>
-------------------------------------	---------------------------------------	--	--------------------------------------

			<p>menospreciando la calidad del acompañamiento realizado por el sintetizador de cuerdas (Violonchelo y Violín) y el Piano que le dan la expresión y el toque sentimental que permite al escucha gozar de esta mezcla sádica de sentimientos. Durante el desarrollo de la pieza la artista entona una estrofa, luego un pequeño estribillo que es acompañado por una frase que expresa claramente el sufrimiento y que finaliza expresando gusto (Alrededor del compás 52), dicha frase es repetida un par de veces en toda la pieza, lo que logra identificar los pequeños estribillos, luego se ejecuta la estrofa final y con la misma melodía del principio de cada estrofa finaliza la canción.</p> <p>En cuanto a la partitura o el soporte, se destaca el uso de tríadas, fraseo en forma de legato y el uso de igual forma de alteraciones.</p> <p>El piano, al ser un instrumento tan íntimo y amplio le otorga la sensibilidad y expresión requerida por la pieza, al igual que las cuerdas.</p>	
	sonido e oído. Pulso e ritmo	Domingo, 14 de octubre de 2012	<p>Este é o podcast para a vindeira semana, como xa é tan tarde, o prazo remata ó luns 22 de Outubro.</p> <p>http://www.rtve.es/alacarta/audios/sonido-y-oido/sonido-oido-pulso-ritmo-25-05-09/512423/</p> <p>e este é o cuestionario</p>	Prof, Podcast con cuestionario, actividades aula

9	Arrival of the Birds. The Cinematic Orchestra	Sábado, 20 de octubre de 2012	<p>1.¿Por qué me gusta? A canción gústame, porque a melodía consegue transmitirme perfectamente a sensación que quedar co seu ton ascenente, o de emular o voo dunha ave,gustameté tamén porque incorpora instrumentos moi variados.(piano,guitarra, chelo; aunque todo esta feito con sintetizador, só emulaos sonidos)2.Esquema da canción:A canción ten una introducción que se repite 4 veces, a partir deahí ten una melodía na cal se van incorporando mais instrumentose fan que o ton e o volume da canción vaia ascendendo ata opunto clímax, cando o alcanza comeza a baixar ata que se acaba a canción.Creo que o grupo quería transmitir con esta canción o voo das aves, máis concretamente o dos flamencos por eso é ascendente-descendente ,porque empezan desde abaixo e van subindo ata que planean e aterrizan.</p> <p>3.Datos da canción:</p> <p>Grupo: The Cinematic Orchestra</p> <p>Ano: 2008</p> <p>Estilo musical: minimalismo</p>	Jon, a miña canción favorita
0	Director de Orquesta	Miércoles, 24 de octubre de 2012	<p>1- Enlace a unha presentación sobre a dirección de orquesta (orixe, funcións, pioneiros e figuras modernas e contemporáneas máis importantes). 2-Engádesse ante o comentario da profesora "faltan as figuras máis rutilantes do momento" dous enlaces de youtube a dúas actuacións de Gustavo Dudamel (Enlace borrado por reclamación de arte), e de Vasily Petrenko (https://www.youtube.com/watch?v=hjpCHXLwujU)</p>	Prof., enlace a un powerpoint sobre a dirección de orquesta. Traballo de aula.
1	En defensa das ensinanzas artísticas	Domingo, 28 de octubre de 2012	<p><i>Un vídeo que fixeron compañeiros e amigos para reivindicar a importancia da educación artística.</i> Enlace con un vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=qgwFG24sYIY) coa defensa das ensinanzas artísticas titulado MASARTÍSTICAS que defende a través dun collage sonoro as ensinanzas artísticas</p>	Prof. Vídeo e entrada relacionada coas protestas contra a LOMCE e súa proposta de eliminar o BACH AEMD

2	Para analizar na casa	Lunes, 29 de octubre de 2012	<i>Aquí tedes as partituras para practicar na casa.</i> (enlace https://docs.google.com/document/d/1gNupAoG2QjFjr0QGAchxYexE11hFqZvfGEwiE6xWcS8/edit#)	Prof., actividades de aula, Documento no que hai diversos fragmentos de uns 4 compases e en diferentes tonalidades e compases para analizar rítmicamente
3	Avenged Sevenfold- A little piece of heaven	Jueves, 1 de noviembre de 2012	Estamos á espera da análise de Paulo, pero como escolleu unha canción tan propia destas datas, imos darlle publicidade xa. Avisamos que o vídeo pode ferir sensibilidades, así que colgamos tan só o texto (enlace: https://www.youtube.com/watch?v=RL7IEe36MYs)	Paulo, a miña canción favorita
4	Caos na cidade	Vierne s, 2 de Noviembre de 2012	Aquí tedes os enlaces cos temas que tívechedes a ben enviarme. Realmente algún deles é moi bo. Noraboa!	Prof., actividades aula, creación musical.
5	Os heroes do Orzán	Lunes, 5 de noviembre de 2012	Sei que hai pouco tempe, porque tamén a nós chegounos tarde. Aquí tedes a guía didáctica do concerto que ides ver mañá. Hai nel, moitas cousas interesantes. Agardo que vos guste.	Prof, actividade complementaria, Concerto Didáctico

6	New tomorrow- A friend in London	Martes , 6 de Novembro de 2012	<p>A Friend in london: new tomorrow o grupo que vos presento é A Friend In London, este grupo e un grupo procedente de Dinamarca, esta formado por Tim, Sebastiam, Aske e Esben; dito grupo representou a dinamarca no festival de Eurovision no 2011 acadando o posto 5º. outras cancións do grupo son: Calling a friend, shoot me... Este grupo gustame porque son un grupo o que admiro, na miña opinión fan boa música, porque cada vez que os escoito faime sacar un sorriso...Nesta canción falamos de que desexan un cambio inmediato, no mundo; deste xeito anima os rapaces e rapazas a que lles axuden a facer posible un bo cambio...neste "universo" desigual.. o esquema da canción: consta dun estribillo, formado por unha pseudocapella, o sonido formado polas guitarras da lugar o inicio da primeira estrofa; a voz principal fai que se modifique o final de cada un dos estribillos..a principal característica desta obra é que é pegadiza, e dinámica (é dicir e fácil de memorizar) case en todas ou en todas as cancións eurovisivas, soen ser deste estilo...para recordar a letra/melodia unha vez que xa non soe... :)</p>	Iván, A miña canción favorita
7	Concerto de Música	Martes , 6 de Novembro de 2012	O Concerto de música ao longo da historia e na actualidade. Tomei nota do que se fala na clase (existe unha presentación)	Samara, Magda, Lis, Omar, traballo por proxectos sobre a evolución do concerto de música.
8	Música Incidental	Miércoles, 7 de Noviembre de 2012	Traballo sobre a evolución do director de orquestra.	Paulo, Iris, Leire, Uxío, Anahí, traballo por proxectos sobre

9	Generation Kill- Capitán Morgan	Lunes, 12 de Noviembr e de 2012	<p>Capitan Morgan é un grupo coruñés formado en 2006.O seu estilo de música principal é o Rock n´roll, fan versións de cantantes coma Bruce springsteen ,AC/DC , Metálica... , e tamén teñen temas propios.O grupo e estandar.Descripción da canción :Esta canción describe unha xeración de xoves que lles enganaban decindo que ían loitar pola paz , cando en realidade a busca da paz costaba a vida de moitas persoas , polo tanto , é unha reivindicación do contrasentido que é loitar pola paz cando hai que matar por ela , cando na procura da paz non se debería sufrir.Aparte sempre se enganaban ós mesmo , xente pobre e sen recursos económicos porque saben que necesitan o diñeiro sin embargo , as familias poderosas e con moitos ingresos nunca ían a guerra .Todo o que lle din de esa loita non é como se conta , só hai lágrimas , dor e sufrimento.Ó final esa paz prometida nunca chega.Estructura da canción :É unha canción de base rítmica potente, que se podía encasillar no estilo de Rock dos anos 80 ou incluse de anos atrás.Musicalmente comeza cun son progresivo sobre a escala de DO con os seguintes acordes : DO, MI m, FA e DO , SOL , FA.Esa progresión é a base da canción .O final é a mesma progresión pero sobre a escala de RE para que colla potencia a canción porque é máis épico.Componse cun 4/4 como casi todas as cancións de Rock.O protagonista é a letra non a música.As guitarras cada unha fai unha liña distinta musical e no medio da canción aparece coma un son dun helicóptero lanzado dende un teclado.Por que me gusta?:Esta canción gústame porque ten moito sentimento , xa que é unha reivindicación contra os abusos que fan os de arriba hacia ó pobo. (enlace https://www.youtube.com/watch?v=OQnnSotLjU)</p>	Leire, a miña canción favorita
20	Grazas a todos	Jueves , 22 de Noviembr e de 2012	<p>Veremos se as nosas reclamacións terán éxito e tamén se serán oídas. Polo menos foi unha xornada festiva e divertida, e vemos que a nosa performance é recollida nas axencias nacionais xunto co resto das actividades programadas a nivel estatal. (enlace de euronews non funcion, o da cadena ser é http://cadenaser.com/ser/2012/11/22/cultura/1353543428_850215.html)</p>	Prof., actualidade reforma LOMCE
21	Na prensa	Vierne s, 23 de Noviembr e de 2012	<p>Isto é o que atopei na prensa de hoxe. E repito, grazas e parabéns. (enlaces á noticias http://www.laopinioncoruna.es/coruna/2012/11/23/masculino-reivindica-artes-escenicas-teatro-musica/666938.html e a da Cadena Ser non funciona)</p>	Prof., actualidade reforma LOMCE

2	Copenaghe- Vetusta Morla	Sábado, 24 de Noviembre de 2012	<p>INFORMACIÓN SOBRE O GRUPO. Vetusta Morla é unha banda que nace en Madrid e o xénero musical que interpretan é o rock alternativo. O nome do grupo provén do libro “La historia interminable” xa que Morla é a tartaruga anciá á que o protagonista acode en busca de respostas. Os componentes do grupo puxéronlle o adxetivo Vetusta que significa vello o que deu como resultado o nome de Vetusta Morla.</p> <p>SIGNIFICADO DA LETRA A canción Copenhague de Vetusta Morla fala sobre a inmigración, é dicir, o valor de marcharse do teu país e o medo a chegar a outro porque o que fas é xogar ao azar e non sabes onde vas acabar. Fala tamén dos viaxeiros pero sobre todo dos inmigrantes ilegais que marchan do seu país fuxindo das guerras e da penuria e o que queren é empezar unha vida mellor e deixarse levar pola corrente.</p> <p>ESTRUTURA DA CANCIÓN A canción consta de 3 estrofas una delas e a conclusión da canción e un retrouso que se repite 3 veces na canción. Comeza a orquestra dunha maneira moi clásica e a medida que avanza a canción vanse unindo os compoñentes do grupo. O final é como o comezo só ca orquestra e cunha guitarra. A partir do 1 estribillo a canción vai paulatinamente en crescendo ata o final que diminúe un pouco a intensidade antes de rematar.</p> <p>¿POR QUE ME GUSTA? Elexín esta canción polo significado da súa letra xa que fala da inmigración que é un feito que esta moi presente nos últimos anos. Por outra banda gústame a voz do cantante porque é diferente e orixinal. Claudia (enlace: eliminado de youtube por dereitos de autor)</p>	Lis, a miña canción favorita
3	Novas	Martes , 27 de Noviembre de 2012	<p>Non é definitivo, xa que é o único medio que a recolle, pero parece que podemos ser optimistas.</p> <p>Un saúdo, (enlace: http://cadenaser.com/ser/2012/11/27/sociedad/1353986009_850215.html)</p>	Prof., noticias protestas sobre a LOMCE
4	Reivindicac ión Santa Icíá	Jueves , 29 de Noviembre de 2012	<p>Perdoade a tardanza, aquí tedes por fin o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=zYzn5sfwnHo)</p>	Prof., video de protesta dos alumnos ante a LOMCE

5	Apocalyptic a-Not strong Enough	Viernes, 30 de Noviembre de 2012	<p>1.INFORMACIÓN DO GRUPO. Apocalyptica é unha banda de metal sinfónico formada en Helsinki, Finlandia en 1992 formado por catro violochelistas graduados na academia de música clásica Sibelius .Esta banda é coñecida fundamentalmente por tocar cancións de Hard rock/Heavy Metal con violonchelos,xa que isto se sae fora do normal tocar estes estilos con violonchelos.</p> <p>2.SIGNIFICADO DA LETRA. A canción not strong enough de Apocalyptica fala sobre o amor que sente o protagonista por unha moza,o protagonista expresa os seus sentimentos dicindo que non pode vivir sin ela porque sentese sen forzas para afastarse da moza .Tamén di que quere estar ao seu lado e ao mesmo tempo marchar pero o seu corazón anula a súa mente facendo que non poida marchar e vivir sen ela,digamos que a moza reina o corazón do protagonista provocandolle así tanto sufrimento e tanta indecisión.</p> <p>.3.ESTRUCTURA DA CANCIÓNA canción comeza con unha introducción instrumental con un violonchelo facendo unha melodía mentres os outros violonchelos están facendo unha base en pizzicato e con notas. Despois diso comeza a voz ca 1º estrofa e cando acaba a estrofa únese a batería e comeza o estribillo, a unión da batería cos violoncellos e a voz fai que a canción gañe peso e forza ,a continuación para pasar á seguinte estrofa empregase a melodía do principio como unha pequena ponte para dar paso á 2º estrofa,na cal podemos observar unha base rítmica dos violonchelos e algunhas notas que adornan esa base , despois da 2º estrofa volvería de novo o estribillo, logo viría unha ponte e volvería ao estribillo pero neste estribillo engadeselle un solo e finalmente canción remata co ritmo que comezou ao principio cos violonchelos.A canción está formada por 1. introducción,2. estrofas,3. estribillos e 1. ponte.</p> <p>4.POR QUE ME GUSTA?Esta canción gústame polo clímax que se xenera no estribillo,no cal a canción gaña moito peso e forza e tamén me gusta na maneira de expresar os sentimentos mediante o estilo musical, é dicir en fusionar a melodía triste da introducción co ritmo sólido do estribillo. Enlace (https://www.youtube.com/watch?v=unRiGjGG6xg)</p>	Magda, A miña canción favorita
---	---------------------------------------	-------------------------------------	--	-----------------------------------

6	2 Nightwish- Nemo	Martes , 4 de Diciembr e de 2012	<p>1. Información do grupo: Nightwish é unha banda de metal sinfónico fundada en Kitee, Finlandia, no ano 1996. Caracterízase polas súas atmosferas de órgano e sintetizador, os seus melódicos riffs de guitarra, o claro sonido do baixo e a súa potente batería. Diferénciase da maiorías das bandas de Heavy Metal por utilizar o teclado como instrumento principal, cando normalmente o é a guitarra eléctrica.</p> <p>2. Significado da letra: O título da canción de Nightwish, Nemo, significa "ninguén" en latín. A letra fala dos sentimentos da protagonista, que di sentirse perdida e sen esperanza na súa vida ata o punto de perder a identidade. Tamén expresa o seu desexo de poder soñar de novo e así poder axudarse a sí mesma e ser feliz. Ao final decide que, ao carecer de nome, chamaráse Nemo, acentuando así a súa situación de non ter identidade.</p> <p>3. Estrutura da canción: A canción se compón de cinco estrofas e un retrouso que se repite catro veces. Comeza cunha introdución instrumental co teclado ao que deseguido se lle unen a guitarra, o baixo, a batería e máis adiante a voz. Na metade da canción comeza a orquestra e se produce o solo de guitarra. No final repítese a melodía do principio, a que se lle volven unir os demais instrumentos do grupo, a voz e a orquestra.4. ¿Por qué me gusta? A canción gústame pola forma en que a letra expresa os sentimentos da protagonista, pola súa potente musicalidade e pola voz da cantante que me parece diferente e preciosa. (enlace: https://www.youtube.com/watch?v=W1BAE-rgjWM)</p>	Iria, a miña canción favorita
7	2 As obras a analizar rítmicamente no exame	Jueves , 13 de Diciembr e de 2012	Por se vos quedaron ganas de escoitalas enteiras.(J. Brahms Symphony nº 4; Mazurka en G min, op. 67, F Chopin; String Quartet Nº3, sz 85 II, Sibelius; Violin Concerto in C minor Dimitry Kabalebwsky; Roman Nepi Tancock, Béla Bartok)	Prof., audicións análise rítmico
8	2 FESNOJIV	Martes , 18 de Diciembr e de 2012	Presentación sobre FESNOJIV, o Sistema de orquestras de Venezuela	Buscar autores

9	O Holandés Errante	Martes, 18 de Diciembre de 2012	Presentación sobre o Holandés Errante.	Buscar autores
0	Funcións da música no cinema	Domingo, 23 de Diciembre de 2012	o último dos proxectos (Presentación)	Magda, Omar, Samara e Anahí
1	Melodías ocultas	Domingo, 23 de Diciembre de 2012	Este é o podcasts para esta primeira semana de vacacións. Remata o prazo o luns 31 de decembro (baixado podcast e cuestionario)	Prof., actividades de aula, podcast e cuestionario
2	Boas Festas	Lunes, 24 de Diciembre de 2012	Chegan estas datas e estamos todos atoparnos con eses momentos entrañables para desfrutar en compañía. Dédicovos esta panxoliña cos meus mellores desexos para estas festas e un estupendo ano 2013 (inclúe unha panxoliña titulada Canon of the Bells for 12 Cellos- The Piano Guys) https://www.youtube.com/watch?v=e9GtPX6c_kg)	Prof., felicitación de Nadal

3	Kiss me- Ed Sheeran	Lunes, 14 de Enero de 2013	<p>Ed Sheeran, Edward Christopher Sheeran, es un cantante inglés nacido el 17 de febrero de 1991, a la edad de 21 años ha tocado géneros como el folk, hip hop, grimmie, rap, y Indie, ha formado parte de discográficas como Asylum o Atlantic Record, y creado 12 álbumes de estudio. La letra de esta canción habla de el amor que siento por una chica, y las sensaciones que experimenta cuando está con ella. La canción comienza con una base de percusión y bajos, a los que se le une una guitarra y seguidamente la voz. El volumen de la música va aumentando progresivamente desde el primer estribillo hasta el segundo, que al acabar, comienza un solo de guitarra que se une como puente entre una parte y otra de la canción, posteriormente volverá la voz, anunciando el final de la obra. el ultimo estribillo sólo se escucha, al principio, la voz y una guitarra, a la que después se le añade otra. La canción termina con una guitarra sola. La canción me gusta por el tema que trata, y por simplemente la voz del cantante y las melodías de las guitarras, me parece una canción muy bien estructurada.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Yn9IAPgz3KE</p>	Anahí, a miña canción favorita
---	------------------------	-------------------------------------	---	-----------------------------------

4	<p>Hollywood Tonight- Michael Jackson</p>	<p>Domin go, 27 de Enero de 2012</p>	<p>MICHAEL JACKSON Michael Jackson es un cantante compositor bailarín de música pop. Es conocido como el rey del pop. Tiene 14 álbums de estudio. ESTRUTURA DE LA CANCIÓN Tiene una pequeña introducción imitando al canto gregoriano, con voces femeninas. Después entra la percusión junto a la voz de Michael que después se añade la guitarra eléctrica y sintetizadores. Así, comienza la primera estrofa a la que se van incorporando más sintetizadores y esta continúa con el coro que resalta la idea general de la canción (she is going Hollywood) . Para terminar el coro, los sintetizadores realizan algunos acordes. Se repite de nuevo esta estructura de estrofa – coro. SIGNIFICADO DEL VIDEO La historia de “Hollywood Tonight” habla de la jornada de una joven mujer llegando a Hollywood de un pequeño pueblo en USA siguiendo su sueño de convertirse en una gran estrella; aunque su ambición es convertirse en bailarina, la historia representa la dura batalla que cada músico o artista tiene que enfrentar para ganarse un sitio en el mundo. ¿POR QUÉ ME GUSTA? A la canción le gusta porque da a entender, que no hay que rendirse ante lo que quieres conseguir, e que tienes que luchar para ganar o que realmente quieres, e que no es fácil. Se de verdad quieres algo tienes que sacrificarlo para conseguirlo, e dar todo de ti.</p>	<p>Samara, a miña canción favorita</p>
---	---	--	---	--

5	Girl is on fire. Alicia Keys	Lunes, 11 Febrero de 2013	<p>Alicia Keys es una cantante y compositora de R&B y soul. Ha vendido en todo el mundo más de 20 millones de discos y ha ganado numerosos premios, incluido doce Grammys, once Premios Billboard y tres American Music Awards. Desde los 7 años comenzó a tocar el piano, con lo que desarrolló la composición, producción y grabación de su primer álbum, un disco en el que empezó a trabajar a los catorce años, cuando escribió su primera canción, Butterflyz, la que es parte de su primer álbum Songs in A Minor. En 2007 sacó el disco “As I am”. En 2009 “ The elemento of freedom”, y en 2012 el álbum “Girls on fire”, título de la canción que voy a presentar. La canción trata de una chica que está figuradamente ardiendo, es decir, a pesar de que en el mundo real su vida sea como la de cualquier mujer que tenga que desempeñar una labor en el hogar, ella, en su propio mundo, está ardiendo, está en las nubes y se siente feliz. Alicia Keys no interpreta la canción como si los hechos le ocurrieran a ella, sino que habla de la chica de la canción en tercera persona. La canción comienza con una melodía muy corta y sencilla a modo de introducción, se produce un pequeño silencio y al instante comienza la propia canción, con una melodía de piano muy cálida que entra a la misma vez que la voz de la cantante. La melodía es repetitiva hasta el momento en el que se introduce el estribillo, en ese momento existe un parón y se puede apreciar un cambio de ritmo, con guitarras y percusión. En las siguientes estrofas hay una mezcla de todos los instrumentos, con el sonido cálido del piano pero también el ritmo de los instrumentos del estribillo. En el tercer estribillo se introducen coros. Y la canción termina con la melodía inicial del piano.</p>	Iris, a miña canción favorita
---	------------------------------	---------------------------	---	-------------------------------

6	Bam Stoder's Dracula	Lunes, 18 de Febrero de 2013	<p>DRÁCULA BRAM STOKERDo minuto 35 ao 43 aproximadamenteDRÁCULA BRAM STOKERDo minuto 35 ao 43 aproximadamenteNa escena vese como Mina recibe unha carta de Jonathan e óese o son dos paxaros, que sería un son ambiental. Cando se enfoca a carta vaise a música da escena anterior e fai que a escena teña un carácter bucólico. Mentras ela a lee aparece a voz off de Jonathan decindo o contido da carta.Faise un salto ao castelo de Drácula e óese un redobre dun trono mentras se mostra o edificio. Continúa a voz de Jonathan que narra que están a acontecer uns feitos moi estraños xa que os homes que traballan para o conde Drácula non fan máis que encher caixas de terra e hai un son ambiental que producen estes traballando. Despois disto aparece un plano dun acantilado e pódese escoitar o son do mar. Vólvese ao plano de Jonathan investigando o que fan os traballadores e aprécianse stingchords que producen un sobresalto cando o conde se levanta da tumba e ademais ese violín toca o inicio do tema de Drácula como monstr. Estes anticípanse a imaxe.Na casa de Lucy, esta baixa muy entusiasmada e co fondo do acorde disoante que acompañou a Drácula as escaleiras porque lle pediu matrimonio o terceiro dos homes que a ela lle gustaba. Hai un son dos paxaros mentres Lucy lle conta a noticia a Mina que se alegra moito por ela pero que está preocupada por Jonathan porque a carta que escribira era estraña. Despois disto soa un trono que indica que Drácula vai vir a Londres e comeza a chover mentres soa unha melodía que é un leimotiv. Esta melodía recordanos a música dunha caixa de música xa que nos mostra a inocencia de Mina, que simboliza a pureza dentro deste filme gótico. Cando estas miran cara a tormenta aparecen os ollos de Drácula e xusto antes de que aparezan escóitanse stringchords, que pertencen ao leimotiv de Drácula, os lemotivs de Drácula e de Mina opóñense e complementáanse á vezUnha vez que se enfoca ao barco de Drácula escóitanse os sons dos tronos e do mar e comeza a falar un narrador que explica o que acontece nese barco e tamén hai unha melodía de fondo. Pódese apreciar o latexo do corazón dunha especie de monstruo que se está formando no barco.Novo plano de Lucy e Mina correndo mentres chove. A tormenta está xa en Londres e soa a mesma melodía de antes que soa como as das caixas de música que se identifica como un leimotiv que esta relacionado cas dúas mulleres máis ben con Mina e tamén escoitanse gruñidos de fondo e aprécianse as risas dun home entre as risas das mozas. Tamén se escoitan notas agudas do violín que soan disoantes co tema de Mina.Plano do zoo no que os animais se alteran porque Drácula esta cerca e os lobos escapan. A música de fondo está interpretada polos timbais e un ostinato moi rítmico nos instrumentos de metal mentres que as disonancias nas cordas producen</p>	Lis, análise escena película, Drácula
---	----------------------	------------------------------	--	---------------------------------------

		<p>desazón é un leitmotiv que se asocia co conde Drácula. Este leitmotiv acelérase cada vez máis. Despois disto volve a aparecer o barco cos seus sons ambientais (tronos e mar) e continua o son dos timbais e tamén óese o leitmotiv anterior pero acompañado de coros masculinos. Pódese observar que o home lobo xa esta formado e que hai lúa chea. Percíbense coros que se asocian co terror. Hai moitos cambios de escena pero a música forma unha unidade xa que relaciona as rapazas sensuais baixo a chuvia cos animais que estan sobresaltados no zoo e ca viaxe do barco, hai unha clara función de continuidade.Plano do sanatorio no que todos os tolos están alterados pero hai un que é o que esta máis alterado xa que está a espera de que o seu amo, Drácula, o convirta en inmortal. Mentres ocorre isto continua a melodía de fondo dos timbais pero esta vez acompañada de voces que comezan antes e tamén hai o son ambiental das mangueiras que enchoupan aos tolos. O doutor que trata aos tolos inxéctase algo e soña con Lucy xa que esta moi enamorado dela. Pódese ver por detras un relámpago que nos segue a indicar que Drácula está preto. Apréciase unha voz feminina e sensual que se corresponde co leitmotiv de Lucy pero que simboliza o perigo da droga xa que o doutor inxéctase morfina.O barco de Drácula chega a Londres e o home lobo, que e Drácula, baixa e diríxese a casa de Lucy. Mentras seguen os timbais, é dicir, o leitmotiv de Drácula e ao mesmo tempo o leitmotiv de Lucy que é unha voz feminina. O home lobo sube e baixa as escaleiras do xardín da casa de Lucy despois comeza a melodía interpretada por voces interrompida por un gruñido do home lobo e despois disto Lucy poseida descende polas escaleiras do xardín acompañada desa melodía interpretada por voces que aporta un ton de sedución xa que se ve atraída por Drácula.Vése un trono e aparece Mina na habitación de Lucy e dase conta de que esta deixou o crucifixo no leito cando este se enfoca o lobo aulla e Mina vai cerrar a ventana e é cando ve a Lucy e vai en busca dela. Volve o leitmotiv de Mina xa que se oen as notas do carillón cando Mina vai buscar a Lucy e cando se enfoca a esta última escóitanse tronos e aullidos que logo se camuflan cas voces, cos timbais e ca melodía que acompaña a Mina e o mesmo sucede cando Lucy está a punto de encontrar ao home lobo polo que se intensifica o son dos timbais, o tempo e máis acelerado e a música incrementa a intensidade, o ritmo, a harmonía para chegar ao clímax e apréciase un claro contraste co leitmotiv de Mina que e moi delicado e se mestura cos coros.Mentres se produce a búsqueda que leva a cabo Mina para encontrar a Lucy, vanse alternando os planos de unha e de outra e ao final Mina encontra a súa amiga berrando cando xa está co home lobo que a seduce e a morde mentras isto pasa hai un crescendo dos timbais. Despois dito vése como o home lobo mira cara a Mina e escoita o seu corazón bombeando a sangue por todo o corpo. E o home lobo</p>	
--	--	--	--

			<p>que é Drácula dille “ eu prohíboche que me vexas”. Neste momento o clímax esta no seu momento máximo debido aos violíns en fortissimo e ao coro e substitúense os baixos da orquestra polo latexo do corazón de Mina. O fundido en branco coincide co corte da música e serve para chamar a atención do espectador.O fragmento ten función de continuidade e presenta unha mesma música. Os leitmotivs crecen e incrementan a tensión e o dinamismo para lograr a exaltación dos espectadores ata o momento do clímax, polo tanto hai unha función psicolóxica. Esta escena pódese seguir sen música xa que se vinculan os tres personaxes protagonistas contrastándoos ou relacionándoos mediante a imaxe e a música. Lis</p>	
--	--	--	---	--

7	La vida es bella	Martes , 13 de Febrero de 2013	<p>LA VIDA ES BELLA. La vida es bella es una película de 1997, escrita, dirigida y protagonizada por Roberto Benigni. Está basada no libro Al final derroté a Hitler, de Rubino Romeo Salmoni, e na experiencia real do pai de Benigni, que estuvo prisionero durante tres anos no campo de concentración de Bergen-Belsen e logrou sobrevivir. A película foi un gran éxito financeiro e da crítica, e gañou tres Oscar, a Mellor Banda Sonora, ao Mellor Actor e a Mellor Película Extranxeira na cerimonia de 1998, ademais de moitos outros galardones internacionais. O seu compositor, chamase Nicola Piovani, un músico italiano que leva tras de si moitos anos no oficio, e actualmente, grazas a traballos como este, ha conseguido conseguiu o recoñecemento da crítica internacional.</p> <p>EXPLICACIÓN BÁSICA DO ARGUMENTO</p> <p>Podese diferenciar tres partes, a primeira na que matan a Guido, a segunda na que o rapaz sae do escondite e encontrase co tanque e a terceira e última cando encontra a sua nai. Na primeira parte aparece cuns gritos, e unha música que vai facendo mais intrigante o filme (aunque intuese o que vai acontecer) E despois vaise calmado, cara un ambiente mais relaxado. Podese decir que despois dun anaco sae, a BSO mítica do filme. Tema principal da Banda Sonora A música salientada é a música incidental, e tamen podemos escoitar os elementos naturais (efectos sonoros) que parecen no filme. Salientan os leit-motivs. Primeira parte A escea comeza cos pasos de xente, transportes en movemento, lume de algo que esta a queimar, os gritos dun soldado debido a que Guido (Roberto Benigni) quere escapar, e a continuación escoitanse ladridos de cans e as voces dos soldados. Aparece a música, cando Guido e Giosuè cruzan as miradas, onde se ve que algo malo e trágico vai a acontecer, debido a música que esta a soar, que o que soa non pinta ben, enton o espectador xa o intúe . Guido faille pensar a Giosuè, que non pasa nada malo, e empeza a facer unha marcha, para que o rapaz non saia do seu escondite para gañar. A música deste anaco, son trombons a ritmo suave, unhas caixas e por último un xilófono que se vai prolongando, ate que se escoitan os pasos e finalmente matan a Guido. Volve a soar a mesma sintonía, que é o que fai aludir a traxedia a escena. . Poderiase dicir que é una música anempática,(estamos a falar da parte na que lle guiña un ollo ao fillo e na que o matan) xa que o carácter da música coincide co talante da escea, nun momento trágico e triste. é sobre todo melancólica, avísanos do final de Guido, aínda que aparece nun momento variada acompañando aos movementos cómicos que fai Guido para enganar ao cativo. trémolos</p>	Samara, análise escena película, La vida es bella
---	------------------	--------------------------------	--	---

		<p>de violín acompañan o fusilamento de Guido (en elipse) e acordes de carácter fúnebre soan a continuación, función psicolóxica e empática. Non vemos a morte de Guido, pero as ráfagas de disparos e os acordes da orquestra nolo contan. Segunda parte A continuación podemos observar como os alemáns escapan da situación. Mais adiante apreciamos a tranquilidade do silencio como consecuencia de que todo acabou e, que os que lograron sobrevivir, son libres, por dicilo así. Os xudeus saen, a rúa, despois de escoitar que hai silencio, e mostranse sorprendidos e alegres de que toda a pesadilla rematou. Volvease a mostrar o silencio, como alerta para Giosuè, de que pode saír do seu escondite. Aprecíase o son dos elementos naturais como o vento que leva a arrastrar os papeis, follas que hai no chan. A música desaparece mentres se inicia unha nova escea, o amencer cos alemáns retirándose do campo de concentración, a ausencia da música permítenos despedir aos motores dos soldados e saudar aos pasos dos superviventes, amplificadas no patio valeiro, mentres Giosuè segue escondido e ao final o silencio, que lle permite saír do seu escondite. O silencio neste caso en principio significa soledade. E a continuación o ruído do carro blindado, que Giosuè esperaba con tanta ansia despois de haber ``gañado``. Establecese o diálogo. E resaltamos a tema principal que aparece a continuación, que é a que salienta en varios fragmentos do filme. Expresa alegría, como se as cousas marchasen ben, con algo que o fai alegre. A BSO comeza con cos golpes dunha caixa e o son dun oboe, a continuación frautín entran as trompas e trompetas e un xilófono Aparece o tema principal disfrazado de marcha militar que indica á victoria do protagonista. A música parase cando o neno encontra a súa nai, (pasaríamos a terceira e última parte). Este tema que está en inicio a Guido, e “expansivo” xa que aparece despois da súa morte, un leit motiv que falta da súa victoria ao conseguir que o seu fillo vivira todo como un xogo. Terceira parte Giosuè vai no carro blindado. O carro parase cando o neno reconece a súa nai, mostrase contento, alegre e feliz de encontrala e de facer realidade todo o que o seu pai había inventado, para que o seu fillo o tomase como algo diferente ao que en realidade era. E ao final resultou ser certo para o pequeno Giosuè. Continua a aparición da BSO coa entrada do oboe en solitario e suave que interpreta o tema de Amor da película, o amor que Guido sinte por Dora. E salienta o diálogo entre Dora e Giosuè. Simbolismo de que os leit motivs sobrevivan ao protagonista. Lee a seguinte reseña te resultará útil http://www.mundobso.com/es/verbandasonora.php?id=305 https://www.youtube.com/watch?v=SWd-BCaPX6A</p>	
--	--	--	--

8	Transpoittin	Martes , 13 de Febrero de 2013	<p>A función da música:A canción que soa en toda a escea chamase "lust for life" de Iggy Pop.A función desta música incidental é:-Crear continuidade: Xa que son esceas diferentes, unidas ... neste caso pola canción. Son a presentación dos protagonistas do filme.-Atmosférica: Porque sitúanos nun lugar/época, ao ser Iggy Pop o que se está a escoitar entendemos que a película vaise desenvolver na década dos 80 e como xénero de música que é o punk a canción sitúanos en ambientes xuvenís, marxinais e de rebeldía. Tamén sitúanos ante un filme independente, por iso atrévese cunha temática polémica.-Darlle Ritmo ao inicio da secuencia: (O ritmo rápido da música axúda a darlle velocidade a escea, xa que os personaxes están correndo,) en realidade hai un mickeymousing porque o ritmo das esceas ven determinado polo ritmo da música,a música é quen determina o ritmo e non a escea. O comezo é adrenalínico e identifica ao público cun modo de vida acelerado como o que levan os seus protagonistas.A letra da canción elixida:Unha das razóns pola que creo que escolleron esta canción para a escea pode ser a súa letra. O título da canción é "lust for life" que significa "paixón por a vida". Ese título da canción complementa ao que está a dicir a voz en off, xa que negase a vivir como os demais, quere descolgarse do camiño marcado pola sociedade.Aínda que a letra da canción é totalmente contraditoria co título: “luxuria por a vida” a letra di que so se pode ter paixón pola vida renunciando a ela,descolgándose do camiño marcado, pero coas drogas, a mesma contradición vemos entre o prantexamento dos protagonistas e a realidade que viven no filme.Ademáis o cantante Iggy Pop e ese tipo de música, un dos artífices do punk convírtese nunha figura icónica para a sociedade que retrata o filme.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=KU0t_0vsaKU</p>	Jon, análise escena película, Trainspotting
---	--------------	---	--	---

9	Escena do filme de Matrix	Miércoles, 20 de Febrero de 2015	<p>A escena que vou comentar é do filme de Matrix, o director deste filme é Larry Wachowski, Andy Wachowski, e o compositor da banda sonora do filme é Don Davis. A escena comeza abrindose con instrumentos de vento metal e percusión para crear tensión. Esta tensión está creada sobre todo polos trémolos dos violíns e as notas longas dos instrumentos de vento metal entre as miradas de Trinity e o sr. Smith e para deixar con unha pequena intriga ao espectador si a bala que lle dispara o sr. Smith alcanzou a cabeza de Trinity. O ruído do tren, e dos cristais están amplificadas crean tensión, porque a escena en realidade non é real, do mesmo xeito que están amplificadas os movementos dos protagonistas. Cando Trinity esperta aparecen catro notas que nos revela que está ben e que chegou a tempo antes de que a bala lle alcanzase a cabeza. Nesta parte a música ten unha función psicolóxica, a función psicolóxica desas catro notas levannos cara o pensamento de Trinity sobre Neo, isto xera tensión porque a escena aínda non rematou. Podemos apreciar un Sting chord que resolve a tensión de cando Trinity esperta e anuncia perigo e cando Neo chega á cabina telefónica e ve o teléfono descolgado. Cando O Sr. Smith e Neo se encontran aparece un Un acorde que se caracteriza por ser tocado cos instrumentos de vento metal en fortissimo e con sordinas as cales producen sons que son asperos e inquietantes característico do personaxe do Sr. Smith é unha música que crea tensión e anticipanos unha posible traxedia a isto engádeselle unha nota aguda dun violín trémolo que ten unha función psicolóxica, xa que nos adentra na mente de Neo. Seguése a presenciar a función psicolóxica da música volvendo a provocar suspense. Cando Neo e o Sr. Smith se están a mirar un ao outro con unha mirada de rivalidade pódese apreciar un un trémolo agudo no violín e diversas notas na percusión as cales crean tensión, xa que o espectador pode intuír que se van a pelexar pero non sabe con precisión en que momento van a comezar a baterse. Cando comezan a pelexar os instrumentos fan tresillos é o típico sting chord, isto sobresáltanos despois da tensión que conseguiran os violíns e os instrumentos de vento. A percusión en cambio marca os golpes máis fortes que se dan os personaxes, pódese apreciar dentro da función psicolóxica a función empática, porque a música cadra co que estar a pasar e podese apreciar strigchords. o elemento característico son os sobresaltos. Cando os personaxes quedan suspendidos no aire, podemos falar de que en toda a pelexa está presente o mickey mousing, porque a música sincronízase cos movementos dos personaxes. Esta forma de pelexar proviña do subxénero das artes marciais, e caracterízase por un coidado na coreografía das pelexas como si fose unha danza. Cando Neo e o Sr. Smith se levantan do chan hai un contraste moi curioso xa que por un</p>	Magda, análise escena película, Matrix
---	---------------------------	----------------------------------	--	--

		<p>lado escoitanse os instrumentos de vento metal marcando un empate de Neo e o Sr.Smith na pelexa, ambos apuntaronse un ao outro coas pistolas na cabeza e tamén se levantaron ao mesmo tempo.Cando Neo se levanta do chan saltando escoitase o tónico do personaxe de Neo, as notas que se escoitan prodúceas unha trompeta e tamén escoitamos unha nota aguda do violín que se perde cando os personaxes tiran as pistolas. E acordes que acompañan os movementos de loita de ambos. O mickey mousing é moi empregado nesta escea. En primeiro lugar os efectos do son das patadas son esaxerados como todo nesta escea e están incorporados á banda sonora, por outra banda, os acordes de toda orquestra enfatizan os puñetados do Sr. Smith cando bate contra a parede. Esta escea ten varios puntos de flexión, o primeiro cando Neo rompe as gafas de Mr. Smith e O seguinte é cando Neo é tirado ao chan por Sr.Smith.A música vaise volvendo máis intensa cada vez que o Sr.Smith golpea a Neo. Cando Neo cae ao chan por un golpe recibido do Sr.Smith a música deixa de ser intensa e escoitanse unhas notas que transmiten derrota/fracaso a tímbrica da trompeta cambia, aquí márcanos a aparición do Neo real que está sufrindo e sangrando polos golpes, mentres que antes marcabase como un héroe e vencedor. pero a escea volvese optimista cas notas agudas do violín facendo unha melodía de notas agudas que acompañan ao consolo de Trinity que é como si animase ao personaxe a vencer o seu opoñente o Sr.Smith e vai aumentando a súa intensidade, cando Neo se ergue e reta de novo ao Sr.Smith volvese a apreciar outro Mickey mousing ata que volven a loitar de novo e volve a rexurdir a música que se escoitaba anteriormente, os violíns e os instrumentos de vento voltan a tocar de os tresillos e a percusión marca os golpes máis significativos e as caídas. Apreciase de novo Outro mickey mousing cando Neo se ergue e volve a desafiar ao Sr. Smith á loita. Un acorde disonante marca outro golpe victorioso de Sr. Smith e doloroso para o protagonista cando desconcha a parede.Cando o Sr.Smith volve a tumbar a Neo dandolle uns golpes rápidos no estómago a música volvese moi trágica e disonante, e polo tanto indúcenos á intranquilidade e podemos presenciar unhas sonoridades inexpressadas que parecen asociarse co Sr.SmithCando o Sr.Smith se dispón a arroxar a Neo polas vías do tren apreciase o trémolo da orquestra que vai incrementando a tensión, este tremolo resolve no acorde que produce a orquestra o cal acompaña ao golpe de Neo contra a parede ao outro lado da vía do tren. escoitáanse sons inarticulados como os trémolos e de sons metálicos que parecen imitar o chirriar das vías e os frenos. percíbese un acorde cando o Sr. Smith colle a Neo pola gorxa e as sonoridades dese acorde continúan mentres Sr. Smith falaCando o Sr.Smith acaba de falar Un acorde maior en toda a orquestra acompaña o momento en que Neo fala asume a súa identidade e dun salto</p>	
--	--	---	--

		<p>chega ao borde da estación de metro e evita o tren . Breves acordes acomañan o salto mortal de Neo e as sonoridades agudas dos violíns permanecen mentres escoitamos o golpe do tren que atropella a Mr. Smith.En toda esta secuencia podemos apreciar como acelera e diminúe o ritmo, facendo lento e rápido as pasaxes dos planos,o son das vías do tren ten a función atmosférica porque nos revela que nos atopamos nunha estación de tren.A amplificación do son acompaña á teatralidade pois aparentamos estar nunha estación de metro. O máis característico de todas formas é que a música está feita para contribuir sobre todo ao dinamismo da escea. Acompaña en todo momento aos golpes dos antagonistas, e nos prepara para os momentos de máis tensión... outro dato importante é o uso de acordes limpos e maiores, ou disonantes e sombríosque caracterizaron aos protagonistas durante a escena. Tamén debemos mencionar que os instrumentos de vento-metal identifican a Neo, mentres que ao Sr. Smith acompañano sonoridades frías e impersonais ,como os instrumentos de percusión ou os sintentizadores.http://www.mundobso.com/es/verbandasonora.php?id=594. Magda</p>	
--	--	--	--

0	Scary Movie 3	Viernes, 22 de Febrero de 2013	<p>Director: David Zucker Música: James L. Venable Sonido: Jason W. Jennings. Esta película parodia unha serie de películas de terror, baseada sobretudo no filme “the ring”. Escea: Pelea de almohadas con Pamela Anderson Personajes: Becca (Pamela Anderson), Kate (Jenny McCarthy). A escea comeza cun plano exterior dunha casa aparentemente antiga, fai tormenta, é noite. Aquí temos o típico tópico de casa tenebrosa o que nos parodia dende un principio que vai pasar algo malo ou va a ver un final trágico, tan só porque estcoitamos a treboada. Escóitase de fondo o sonido da choiva e dos tronos. No plano interior da casa móstranos unha habitación onde aparecen dúas colexialas bastante maduras. Aquí se quere parodiar o tópico das rubias guapas, artificiais... son tontas, xa que unha de elas está facendo un encrucillado e non sabe responder preguntas tan sinxelas como “que dí a vaca?” tamén nótase o superficial que son, danlle moita máis importancia a que a tv poida danñar ás súas moléculas de siliconas, a que poida danñar as súas neuronas. Cando Becca lle di a Kate que as súas moléculas de silicona están en perigo, esta mediante un intento fallido intenta apagar a televisión, aquí volve a aparecer o tópico de rubias tontas, xa que tiña o mando ó revés e non sabía saír de aquela situación. Nesta parte aparece unha música incidental, de carácter psicolóxico: o director quere transmitirnos esa sensación de medo ou tensión que están a sentir as personaxes mediante unha música anepática porque utiliza unos stingchords que non teñen nada que ver coa escea, a música representa unha parte de terror e esa parte máis ben é graciosa. Cando resolven o conflito que tiñan coa televisión empezan a falar dun vídeo, que é a trama da película, Becca lle pregunta a Kate se escoitou falar de aquel vídeo, e Kate moi convencida pensou que refiriase a un vídeo aparentemente porno e mentres vai enumerando os sucesos que pasaban nese vídeo aparece de fondo unha música psicolóxica cun carácter anepático, suponse que a pregunta sobre aquela película de terror era para añadir suspense o filme pero a súa superficialidad fai que se desvían do tema, así que a atención que debían producir os trémolos de violín quedan fora de lugar: a súa intensidade vai aumentando segun vai describindo máis cousas, é un son anepático, volve a suceder o mesmo que antes aparece unha música que corresponde a unha escea de terror cando en realidade é de risa. Despois de que Kate acabara co seu monólogo Becca lle explica ó vídeo ó que referiase: un suposto vídeo que cando o ves unha voz tenebrosa chámache dicindo que en sete días vas morrer. Aquí parece que a música que volvese a repetir o de antes unha música psicolóxica que vai aumentando segun Becca vai falando, nun primeiro momento parece que a música é empática xa que Becca está contando</p>	Leire, análise escena película, Scary Movie 3
---	---------------	--------------------------------	---	---

		<p>algo que pode dar medo pero esa sención de empatía desaparece cando Kate lle di que viu o video cun tal Josh e Becca dalle máis importancia a que esta estivera con Josh a que vera aquel video que podería costar a súa vida. aquí porén ademáis de ser psicolóxica é empática porque córtase abruptamente cando Becca interrompe a narración de Kate.No seguinte plano aparece unha esceca moi graciosa: Un tópico de pelea de almohadas entre dúas amigas, pero lléndose ó extremo de pegarse con todo o que vean por diante, mentres soa unha canción, música incidental, que é unha típica música pop preexistente que acompaña escecas de camaredería e complicidade.Mentres xogan a pegarse, soa o teléfono que de unha maneira seca interrompe a música, aparece un plano das dúas chicas andando moi despacio a buscalo, cunha música psicolóxica de fondo que apenas te das conta por el comentario cómico que fai Kate en un momento supostamente de tensión. os trémolos de violín acompañando a loira tonta por un corredor a obscuras é un dos máis habituais tópicos do cinema de terror.Cando Kate colle o teléfono aparece unha voz moi tenebrosa e pásalleo a Becca, volve aparecer a música de continuidade que vai aumentando e ten un carácter psicolóxico que da unha sensación de suspense ate que volve a suceder unha esceca cómica xa que era a súa propia nai a que chama.Kate vaise e un relampago parece que apaga as luces da casa e a chamada córtase, esto fai un efecto cómico xa que primeiro escoitamos o relámpago é pouco despois o sting chord en este momento son empáticos porque o feito de que unha tormenta corte a luz recórdanos ó tópico de películas de medo. Becca comeza a preguntar por Kate, escoitase o sonido dunha porta aberta, volve a aparecer esa música de tensión que danos esa sensación de terror, aparecen de novo os trémolos de violín e notas soltas que van en crescendo e se cortan abruptamente cando logra pecha-la porta ,que como é habitual ó final acaba comicamente. Tamen cando descubre o loro é dalle medo aparece outro crescendo de cordas. Becca sube as escaleras moi lentamente cunha música psicolóxica. volve ser o uso dos tópicos trémolos do cine de terror no corredor con carácter cómico, a música é seria pero parodiada. Nesta parte aparece unha música acorde coa imaxe, xa que prodúcenos medo, tensión... Cando Becca entra na habitación sigue esa música que nos provoca suspense, e cada vez máis va aumentando a intensidade, cando Becca empeza a dicir: kate estas ben? as notas soltas en agudos tamén son moi empregadas no cinema de terror, para vincular o sons infantís, pero sen resolver musicalmenteAgora é cando prodúcese outra vez unha esceca anempática, parece que a esceca vai ser de medo pero cando Becca le empeza a preguntar a súa amiga dunha cor extraña, coa boca excesivamente aberta e o peor cando se lle cae a cabeza lle sigue preguntando se está ben xa nos provoca unha esceca</p>	
--	--	--	--

			<p>cómica.Pasa o mesmo coa ultima parte cando Becca sen quero ve o video que mato a súa amiga, volve a aparecer a música Psicolóxica, que parece que a escea é de terror pero nos fai cambiar de opinion o seu enfoque as tetas.</p>	
--	--	--	--	--

1	Abraham Lincoln, cazador de vampiros	Sábado, 23 de Febrero de 2013	<p>ABRAHAM LINCOLN: CAZADOR DE VAMPIROS ANÁLISE MUSICAL DA ESCENA (1:00:40 – 1:10:32) 1ª parte: o ascenso á presidencia Primeiro, podemos presenciar un debate no que Lincoln fala sobre o tema da escravitude no sur dos Estados Unidos, aquí a música empeza cós violíns tocando piano a mesma nota para crear tensión, esta vai en crescendo escóitase tamén unha especie de ostinato rítmico que incorpora dinamismo a escea que de non ser pola música sería máis estática, ao ostinato rítmico séguella unha progresión das cordas que se traduce en que a escea non ten a función de clímax, senón que camiña cara outro momento, tamén unha nota grave nas cordas que ademáis acompaña ao movemento de Henry entre o público. Mentres Lincoln expón o seu argumento, despois entran as trompas con carácter heroico seguido dos aplausos dos asistentes ao debate pola grandísima defensa de Lincoln cara a abolición da escravitude. A nota tenida da trompa queda soando mentres asistimos a transición de esceas Agora ubicámonos na mesma sala do debate, aínda que en silencio, isto non é casualidade, so está Lincoln discutindo con Henry, o seu mestre, só os escoitamos a eles para no desviar a nosa atención cara unha posible música de fondo, aquí o que resalta é a confrontación. A intervención de Will, o mellor amigo de Lincoln, bóttalles en cara que son eles os que deciden quen vive e quen morre, este plano esta subliñado por un pedal na corda grave que ascende en glissando até ao máis agudo cando aparece a muller de Lincoln, a música está encadeada até a seguinte escea. Aquí encontrámonos a Lincoln deixando a súa ferramenta de loita nun baúl, o machado, vaina cambiar polas palabras que, por unha parte, teñen un poder mais forte. Escoitamos uns sons moi graves o que nos propón un cambio radical na vida do noso protagonista, logo a música cambia cun factor de tensión e á vez cun ton que nos fai pensar que é un momento importante ou memorable na película e na vida da personaxe, a voz “en off” serve de música de fondo e ten a función psicolóxica de subliñar a importancia deste momento, este ton de importancia acentúase cos cánticos de todas as persoas que aclaman a Lincoln como se fora un heroe, ou mais ben, o presidente dos Estados Unidos. E destaca o uso de sons claramente electrónicos neste fragmento, nunha indudable busca da posmodernidade e o anacronismo que forma a identidade de toda a película. O crescendo das cordas que serven para separar ambas esceas. A fechadura do baúl e ábrese a porta e vemos a imaxe iconográficamente máis coñecida de Abraham Lincoln ten unha clara función de estrutura teatral xa que nos permite establecer seccións claramente diferenciadas nunha película. De feito os sons graves convírtense claramente en sons de latexo, un dos tópicos cinematográficos para</p>	Marta, análise escena película, Abraham Lincoln: Cazador de Vampiros
---	--------------------------------------	-------------------------------	--	--

		<p>indicar o nacemento de algo.2ª parte: A nación rómpeseEsta segunda parte comeza con imaxes da guerra ambientada cunha música um tanto sinistra e triste acompañada polos sons das espadas, escopetas e canóns, porén non houbo interrupción entre a música antes descrita e a que acompaña as esceas de discursos ante multitudes e as de guerra. Esta función é a de continuidade que lle da unidade as esceas que, entre sí, son totalmente diferentes tanto en cronoloxía como en espazo temporal. A única transformación é que, cando a escea achégase ao estrado e comezamos a ver uniformes militares, a música tamén ténxese de elementos militares como son os redobles das caixas e as fanfarrias das trompetas. A música é claramente psicolóxica e empática, observamos como acompaña o movemento dos exércitos (case nun mickey mousing de carácter tráxico) non esmorece se non que axuda a transición ao mesmo tempo que o muro derruido fúndese co xoguete do neno.O silencio na escea do despacho é outro dos tópicos das películas que fan contrastar destas esceas (normalmente sempre teñen que estar trucadas) e que habitualmente susténtanse en música potente e épica fronte as esceas cotidiás de carácter casi teatral que pódense sustentar sobre os diálogos dos protagonista. Hai que ter en conta que como constantemente comprobamos e sinalamos o feito de que os fundidos da imaxe case nunca coinciden coas transicións de música, o normal é que as esceas con musica de fondo e as que non sexan alternas.Logo aparécenos o protagonista en pantalla, pensando nunha solución para a xá mencionada guerra, Lincoln está tan inmerso nesse tema que nin sequera come, Hai un suave subliñado musical, un acorde pianissimo que parece un suspiro que acompaña á nova do xornal cando a cámara o enfoca, refierome a nova dos 2000 soldados mortos, nesta escena, cando Willie, o fillo de Lincoln toma protagonismo, aparece unha música com caracter infantil e inocente, o que nos fai prepara inconscientemente para um acontecemento malo ou triste que, seguramente lle pasará a esta personaxe, Willie.Tamén, ao final, temos os indicios de música heroica, como cando escoitamos o argumento de Lincoln sobre a abolición da escravitude.Efectivamente, aquí volven aparecer as trompas com caracter heroico, noutro debate, esta vez sobre a guerra, na que Licoln insiste que debe acabar. Nesta escea, a pesar de non ser un leit motiv recoñecible, si que hai unha clara identidade entre este tema que marca a final deste fragmento e que marcaba o final do outro fragmento. 1º Lincoln presidente, despois, abolición da escravitude, esta escea ten claramente unha función de continuidade unificando todos os lugares públicos onde vemos a proclamación, no despacho, no senado, no exterior, o acorde tra-lo crescendo coincide co cambio do interior ao exterior.3ª parte: a abolición da escravitudeNesta parte continúan as trompas, esta vez cun caracter máis</p>	
--	--	---	--

		<p>épico, xa que é un gran momento da historia, a abolición da escravitude en EE.UU.En consecuencia, os vampiros, donos do sur, tomarán represalias contra Lincoln, unha Muller, disfrazada de doncela, vai ao cuarto de Willie, aquí vai aparecendo pouco a pouco, unha música de violín con toques maléficos e sinistros é unha das máis tópicas formas de aparición da función psicolóxica, nos informa das malas intencións da personaxe á que acompaña, logo, aparece aquela música que escoitamos cando Willie marchou do despacho de seu pai, aquela música que era um tanto infantil pero á vez escura e sinistra, esta música séguelle unha disimulada mordedura da vampiresa. ten carácter de leit motiv porque acompaña á personaxe infantil, isto é un tópico do cine de terror, mesturar o infantil co horror, de feito que estas músicas como de caixa de música o xoguete soemos na actualidade asocialas a historias de terror. Algo a comentar será o feito de que a música incidental é o único que se escoita, non escoitamos os xogos do neno e a doncela, isto ten función psicolóxica, impórtanos o que vai acontecer, non os seus xogos e dalles unha apariencia fantasmagórica e de irrealidade. A elipse, non vemos como o morde vese substituída pola caída da espada de xoguete e o sting chord.4ª parte: a doenza de Willie. Aquí volvemos a escoitar o leit motiv de Willie, a música infantil e sinistra, cando Lincoln ve a mordedura, sabe o que lle pasa ao sal fillo, o que lle fai recordar a morte da súa nai a mans dun vampiro, a acción de recordar vai acompañada dun son grave nun crescendo moi rápido, o que nos da unha sensación como se rebobináramos no tempo, ese recordo persegue ao proagonista ata nos seus soños, cando Lincoln ve á súa muller e ao seu fillo, que está nas últimas, séntese impotente e triste, o que se reflexa nos acordes que soan nese momento.Outro sting chord suliña cando Lincoln recolle o reloxo de Henry de entre os xoguetes de Willy.Un trémolo de violíns aparece cando o maiordomo vai tapar a Lincoln sentado no xardín, seguramente serve apra avisar da súa presenza, función psicolóxica, é un momento de traxedia que non se correspondería co son dun xardín, lugar onde están nesta escea.5ª parte: posibilidade de reanimación.Nesta última parte, Lincoln vese desfeito pola morte do seu fillo, ata que aparece Henry e lles ofrece revivir a Willie como vampiro, Mary, a muller, acepta, Lincoln intenta convencela de que non é boa Idea, xa que sería un vampiro, pero a Mary dálle igual, a esta escena acompañalle unha música triste, cun toque de desamor ou incluso de odio, cando Mary comeza a falar a música é dramática, dolorosa e triste, aquí o odio está na escea e non na música, incluso podería ser anempática, porque a pesar de que as palabras de</p>	
--	--	---	--

			Mary son de odio, en realidade, a música amosa tristura e pesar. ANÁLISE MUSICAL DA ESCENA (1:00:40 – 1:10:32) http://www.mundobso.com/es/verbandasonora.php?id=13524	
--	--	--	--	--

2	Swan Fyahwboy- A gritos	Lunes, 25 de Febrero de 2013	<p>Swan Fyahwboy é un cantante madrileño de reggae dancehall, inicia a súa etapa artística en 2005, influenciado pola música jamaicana “reggae”. E coñecido tanto a nivel nacional coma internacional, e ata hoxe publicou 3 discos. A canción que os vou mostrar, pertence o último disco, que foi sacado en 2012, “Extremely flammable”. E un tema dancehall, comeza co sónico de percusión lanzado dende unha caixa de ritmos (o son repodúcese de forma cíclica), é un son que se intenta parecer ó dunha batería. Por delante escoitase o son dun teclado pero sintetizado e tamén un efecto de sintetizador que reproduce unha sección orquestal de cordas, lanzados dende un sintetizador. Estes elementos compondrán a base rítmica da canción. Na primeira estrofa é toda con esa base rítmica, exceptuando a parte na que swan empeza a facer preguntas retóricas que ahi o sonido da percusión cambia para resaltar aquelas preguntas. No estribillo vólvese a repetir esta base rítmica. Na seguinte parte comenza sen a base de percusión que un pouco despois aparece dandolle así nun primeiro momento máis importancia a letra. Cando hay un cambio de expresividade e de tono na voz hay un cambio na base de percusión que se volverá repetir un pouco antes do final. Ese redoble de tambores nos indica un cambio de una estrofa ao estribillo o de o estribillo a unha estrofa. Tamen se pode observar que segundo o tono de voz, o sonido e máis forte o máis suave. Antes de rematar volvese a repetir ese breve cambio de base de percusión. Pouco despois, a canción acaba exactamente igual que empezou, coa diferencia de que ó principio comezou moi suave e ó final acaba máis forte. As voces moitas veces aparecen por detrás facendo un efecto de “eco”. Nesta canción aparecen dúas voces a de Swan e colaboración especial de Karty er nene. Neste tipo de cancións de estilo ragga, daselle moita máis importante a letra que a música. Normalmente son cancións reivindicativas. Esta canción critica un pouco la sociedad de hipocresía que estamos formando, tan superficial criticando por las apariencias y que esta mentalidad se va aprendiendo segun la esducación que te den o en la situación na que vives, reivindicando toda esa xente que esta o mando do país e tanto mal lle está facendo, que o fan porque nunca se han visto en situaciones tan desesperadas como moitas das familias que as sufren todos os días e que por más qque vean as miserias e as degracias no hacen nada para solucionarlo. A mensaxe desta canción e moi sinxela: Se loitamos contra os que mandan e facemos ruído nos acabarán facendo caso. Esta canción gustame, aparte de porque me encanta este estilo de música, e me encanta swan, porque é unha canción que transmite unha mensaxe que che fai pensar e che fai ver moitas realidades.</p>	Leire, a miña canción favorita
---	-------------------------	------------------------------	---	--------------------------------

3	Escena de la tía Marge. Harry Potter y el cáliz de fuego	Martes , 26 de Febrero de 2013	Escena de la tía Marge. Harry Potter y el caliz de fuego. Escena en la que Harry engorda a la tía Marge. -Este son que escoitase da television fai referencia a vulgaridade da familia dos tios de Harry, quen non paran de desprecialo. Segundos adiante vese que é o son da television. Mentres a película transcorre, a parte do dialogo que teñen os persoaxes entre eles, seguese a escoitar o ruído do televisor (ate agora non hai música de fondo). Hai un momento no que a tía de Harry, Marge, di cousas malas dos seus pais. Harry enfadado contestalle que se cale e cousto ahi soa una música como de sorpresa (utilizando percusión). Harry recolle os restos da copa, mentres vai a tiralos, Marge segue a falar mal dos seus pais (que en paz estean James e Lily Potter). Harry estalla de novo e dáse a volta mandando a calar. Do enfado faina engordar. Comeza a soar como se se avexiñase tormenta durante dous segundos, despois comeza una música que é parecida a banda sonora pero non é igual, a música está ahi para facer burla a situación de que Marge este engordando. Mais adiante, como para dar sensación de agobio, soa un reloxo de cuco. Esta música poderíamos considerala como psicolóxica, xa que a súa función basicamente é comentar a escea e posicionar ao espectador, quen non sente empatía coa muller cando vai engordando. Tampouco a ten coa familia, que está horrorizada. A música soa tal cual a dun circo, é unha fanfarria que vai crescendo conforme a muller hincha até o redoble final cando o tío de Harry cae e ela elévase polos ceos. Cando a tía sae voando, a cámara enfoca ao primo de Harry e vólvese a escoitar o son da television. Eso marca o egoísmo do primo, que nin sequera nesas circunstancias é capaz de pensar nalgún que non sexa el. http://www.mundobso.com/es/verbandasonora.php?id=5856	Lis, análise escena dunha película., Harry Potter y el cáliz de fuego.
4	Día da muller	Vierne s, 8 de Marzo de 2013	Mándame Yanira este fermoso vídeo para que comparta con todos vos e nos sirva para lembrar que hoxe é o Día Internacional da Muller Traballadora. https://www.youtube.com/watch?v=fL5N8rSy4CU	Yanira, actividade complementaria
5	Mujeres compositoras	Sábado, 9 de Marzo de 2013	Interesante programa en TVE sobre as mulleres compositoras. Agardo que algún tire proveito del.	Prof., actividade complementaria

6	4 Con un ramito de Violetas	Domingo, 10 de Marzo de 2013	Esta canción titúlase "un ramito de violeta", é dunha cantautora dos 70 chamada Cecilia e é unha canción "narrativa", cóntanos unha historia, cara aí deriva o noso interese. A música queda nun segundo plano, convertíndose nun acompañamento da historia que narra. A música basease nunha melodía que se repite ao longode toda a canción, sen apenas ningunha modificación nos retrousos, que apreciamos pola repetición da letra enos cambios de estrofas. Estaríamos ante unha forma estrófica. A melodía na voz feminina da cantante é acompada polo punteo da guitarra española e sobre unha leve base de batería, ao longo da canción se lle suman outros instrumentos como os violíns e o bandoneón. A historia é case de desamor, cóntanos a relación dunha parella de casados na que apenas hai comunicación. A muller recibe cartas anónimas e ramiños de violetas que ela vive como unha gran paixón secreta da que tira forzas apra vivir. Ao final da canción, sabemos que é o seu home o que lle envía esas cartas e flores que como non sabe amosarlle o seu amor á cara faino de forma anónima. Ela é unha muller que non precisa grandes cousas para acadar a felicidade. É unha canción poética e subxectiva, da que cada un pode tirar a súa conclusión respecto da relación que une a esa parella.	Marta, a miña canción favorita
7	4 Testeando	Lunes, 11 de Marzo de 2013	As veces introducimos nos proxectos de investigación, temas que teñen que ver coa difusión da música. As veces as comentamos na clase. Por se alguén quere "testear" os seus coñecementos propoñovos este trivial. Está pensado para 4º da E.S.O. , pero seguro que nos resulta interesante a nós tamén.	Pof., actividade complementaria

8	The A Team. Ed Sheeran Jueves, 21 de Marzo de 2013	<p>he A Team, Ed Sheeran.</p> <p>Ed Sheeran é un cantante e compositor de West Yorkshire, Inglaterra (UK). Ten 22 anos recen cumpridos.</p> <p>Os xeneros das suas cancións son: folk, hip hop, grime, rap e Indie.</p> <p>A canción que escollin chamase "The A Team". O seu xenero é soft rock. Esta canción estivo nominada aos Grammy 2013 na categoría "canción do ano", pero perdeu contra "We are young" de Fun.</p> <p>Escollin esta canción porque transmiteme tranquilidade. Suponse que non é alegre, xa que falla dunha moza que para gañarse a vida ten que vender periódicos polo día e prostituírse pola noite. De todas maneiras gustame escoitala, relaxame. A parte da música que ten, gustame polo cantante, quen creo que ten unha voz moi bonita.</p> <p>Comeza co son dos paxaros piando e unha imaxe da moza coa mirada perdida e tirada no chan. Deixan de soar os paxaros e comezase a escoitar unha guitarra solista que aho principio é tranquila e despois colle forza e aumenta a súa intensidade. Con esta guitarra comeza a cantar Ed. Añádese outra que é a que fai a melodía. Pasado un minuto comezan a soar uns coros (feitos polo propio cantante) que acompañan a voz principal. Escóitanse tamen maracas e un piano de fondo. Volve soar o coro. Ao final hai unha parte na que se escoitase ao solista, os coros e o piano. Despois disto, unense todos os instrumentos e a canción remata cun carraspeo da guitarra principal e os paxaros, que volven aparecer coa mesma imaxe do principio. Eu creo que o son destes paxaros levamos a pensar que a moza morreu e "voou" ao ceo.</p>	Anahí, a miña canción favorita
---	---	--	--------------------------------

9	<p>Análisis The Host of Seraphim.- Dead can dance</p>	<p>Lunes, 25 de Marzo de 2013</p>	<p>El grupo. Es una banda de culto procedente de la ciudad de Melbourne, Australia compuesta por los dos cantantes Brendan Perry (barítono) y Lisa Gerrard (contralto). Debido a la falta de éxito en este país decidieron emigrar al Reino Unido, donde obtuvieron los resultados que esperaban. Asignar un género específico a esta banda es una ardua tarea, debido al eclecticismo en el que sus dos integrantes están inmersos van conjugando rasgos característicos de diversos géneros musicales (como la música medieval, la del movimiento gótico, new age, rock alternativo, world music, etc) para lograr al final un trabajo técnicamente híbrido. Actualmente la agrupación se encuentra en estado de “disolución”, y solo se reúnen en puntuales ocasiones, como la gira de 2012, para conmemorar los frutos del pasado y satisfacer a los fans.</p> <p>La voz de Lisa.</p> <p>La voz prodigiosa de Lisa posee un color oscuro y triste en los graves y registro medio. Su voz de contralto con gran trabajo de técnica se extiende en la presente canción hasta el registro de mezzosoprano. Características como esta han sido piezas claves fundamentales en su elección por Hans Zimmer para una pieza en la BSO de Gladiator. Como bien podrán percibir a continuación, la pieza no tiene una letra concreta, pues Lisa utiliza a menudo la Idioglosia, cualidad que ha desarrollado desde los dos años y muy pocos de su entorno reconocen.</p> <p>The Host of Seraphim.</p> <p>Traducida literalmente al castellano, obtenemos la frase, El ejército de los Serafines. Por serafines entendemos, según la teología cristiana, a un coro de ángeles jerárquicamente mejor posicionados que ningún otro. La canción es caracterizada por una constante plegaria o lloro de la cantante.</p> <p>La Instrumentación y estructura de la canción.</p> <p>La obra musical The Host of Seraphim es instrumentada fácilmente con sintetizadores, un tambor y voces, que estas últimas arrastran la atención de los oyentes. En síntesis Al principio podemos oír un órgano sintetizado, acompañado por unos golpes distantes fuertes del tambor. El órgano mantiene una misma nota que fluye con ciertos efectos de vibrato sutiles, creados en el mismo sintetizador. Cuando empieza la voz de Lisa, acompañada de unos coros muy tenues de Brendan alterados en edición que establecen un símil con el sonido de un Didgeridoo y que</p>	<p>Omar, a miña canción favorita</p>
---	---	---	--	--

		<p>se van alejando cada vez más de este sonido para tornarse más claros, aparecen unos strings suaves de fondo; los golpes de tambor se mantienen y la frase musical finaliza, se escucha un silencio profundo, delimitado por golpes de tambor. Con ello empieza una nueva frase, a la que hemos de llamar coro, y será un sujeto constante que aparecerá en la pieza. Los strings aquí se elevan presentándonos “la gloria” un clímax, que se ha de adornar con los golpes de glotis de Lisa que tornan la voz distinta y le dan un carácter extraño a la frase. Durante esta etapa no oímos ni coros de fondo ni golpes de tambor. La función de este sujeto o frase es llevarnos a los serafines, demostrarnos su paraíso, a través de la voz y fortaleciendo la sensación con los string chords sintetizados. A este coro principal le procede una nueva estructura a modo de vocalización jugando con la armonía en la pieza que no es iniciado abruptamente sino se enlaza a través del acompañamiento que no cesa de sonar; se caracteriza esta nueva estructura por no poseer letra sino un conjunto de aes vocalizadas de modo redondo, oscuro o triste y repite un mismo motivo con mucha frecuencia, el final de esta estructura se confecciona con dos puntos cruciales: uno: el cese paulatino de la voz como si se hiciese un fade out natural de la voz, y dos: el surgimiento de las voces anteriores de Didgeridoo acompañadas de los sintetizadores que se pierden en el horizonte con un largo fade out. ¿Por qué me gusta la canción? A pesar de que no es un género del que pueda decir, ¡es mi pasión!, creo que la canción vino a mi por influencia de una película de ficción de Stephen King, La Niebla, de la cual forma parte de la banda sonora esta canción. A pesar de que el mensaje de la película no guarda gran relación con la finalidad o el sentido que quiere expresar la canción, la misma hace disfrutar la inflexión provocada por el final de esta obra de Stephen. Pienso que la voz de Lisa es maravillosa, y es más, una de las cualidades que mas me enamora de ella es la de poder realizar unos limpios golpes de glotis que resaltan el canto y agregan más características de otra distinta época histórica musical. Conclusión No son ni la sencillez ni la complejidad instrumental las que valoran una pieza musical, es el sentimiento, el arte de expresar en vez de ejecutar, transmitir en vez de emitir. Los matices de esta canción hacen disfrutar de una atmósfera agradable que nos lleva al clímax y disfrute del momento.</p>	
--	--	--	--

0	Mulleres e música	Martes , 2 de Abril de 2013	Un interesante traballo introductorio sobre as mulleres e música, seguro que quedan moitas cousas por desenvolver (diapositivas en google)	Prof., actividades complementarias
---	-------------------	-----------------------------	--	------------------------------------

1	Nightmare-Avenged Sevenfold	Viernes, 5 de abril de 2013	<p>EL GRUPO</p> <p>HISTORIA:Avenged Sevenfold (cuya abreviación es A7X) traducido al español como Vengado Siete Veces, es una banda estadounidense de heavy metal formada por el baterista y vocalista Jimmy “The Rev” Sullivan en 1999 en Huntington Beach, California, Estados Unidos. Avenged Sevenfold es conocido por la versatilidad de sus estilos musicales y por su destacado logotipo:Deathbat.Sus integrantes son M. Shadows (vocalista), Zacky Vengeance (guitarrista),Synyster Gates (guitarrista), Johnny Christ (bajista) y Arin Ilejay (batería) desde el 2011. Anteriormente, el batería y vocalista era The Rev hasta su temprana muerte en diciembre de 2009. Mike Portnoy entró para ayudar a la banda en sus conciertos incluyendo la gira “Nightmare After Christmas”durante el 2010 y salió de la banda el 16 de diciembre de ese mismo año al terminar la gira.La banda comenzó como una banda de estilo metalcore con su álbum debut,Sounding the Seventh Trumpet en 2001, poco más tarde lanzaron su segundo álbum Waking The Fallen en 2003, en el cual The Rev y M. Shadows utilizaron el estilo vocal Screaming en algunas canciones. Con el lanzamiento de su tercer álbum de estudio y su primer gran éxito City of Evil en 2005 fueron transformando su estilo hacia el hard rock. Desde ese punto, la banda se ha conocido mundialmente. La banda lanzó el DVD All Excess en donde se les ve desde los comienzos de la banda hasta 2007. El 27 de julio de 2010 fue lanzado su más reciente álbum de estudio titulado Nightmare que debutó como #1 en la cartelera Billboard 200. Este nuevo álbum ha vuelto a acercar en parte a la banda a su sonido original que fue el metalcore, pero sin dejar de lado su experimentación hacia el heavy metal y el hard rock. Hasta la fecha, el grupo ha logrado vender más de 5 millones de discos en todo el mundo. El 12 de abril ganaron el premio al mejor grupo en directo y más dedicado a los fans en el festival Revolver Golden Gods.</p> <p>CARACTERÍSTICAS MUSOCALES:</p> <p>Nombre del grupo y significado de las letras: El nombre del grupo significa “vengado siete veces” y hace referencia al Génesis, capítulo 4, versículo 15: “Caín dijo a Dios: ‘¡Grande es mi castigo para ser soportado! He aquí que me echas hoy de la faz de la Tierra, y me esconderé de tu presencia. Seré errante y fugitivo en la Tierra, y sucederá que cualquiera que me halle me matará’. Dios le respondió: ‘No será así. Cualquiera que mate a Caín será castigado siete veces’. Entonces Dios puso una señal sobre Caín, para que no lo matase</p>	Paulo, a miña canción favorita
---	-----------------------------	-----------------------------	--	--------------------------------

		<p>cualquiera que lo hallase”.El título de Chapter Four hace referencia al Génesis, 4:15, el capítulo en el que tiene lugar la historia de Caín y Abel. “Beast and the Harlot” también está basada en la Biblia; narra en primera persona la historia del castigo a la Gran Babilonia, imperio mundial y base de una falsa religión, la cual se encuentra en los capítulos 17 y 18 de Apocalipsis, haciendo referencia a Eva comiendo la fruta prohibida. Aunque el nombre del grupo y de sus componentes en el escenario tiene que ver con la religión, M. Shadows dijo en una entrevista que no son un grupo religioso: “Nadie que lea las letras y realmente sepa algo sobre nosotros sabría que no estamos promocionando nada. En este grupo hay algo que me encanta, y es que nunca inculcamos ningún tipo de creencias religiosas o políticas en la gente. La música está ahí para entretener y quizá provocar reflexiones en ambos lados, pero no intentamos realmente poner nada en la boca de nadie. Creo que hay demasiados grupos que hacen eso hoy en día”.La banda ha citado a bandas como Bad Religion, Guns N' Roses, Iron Maiden, Pantera, Dream Theater, Metallica, NOFX, Alice in Chains, Corrosion of Conformity, The Misfits, Slayer, The Vandals, Rage Against the Machine, Korn, Deftones y AFI como sus influencias artísticas.Avenged Sevenfold abarca varios géneros y ha evolucionado a lo largo toda la carrera de la banda. Inicialmente, el álbum debut de la banda Sounding the Seventh Trumpet consistía casi en su totalidad en un sonido metalcore, sin embargo, había varias desviaciones a este género, sobre todo en “Streets” que se adopta un estilo punk y “Warmness on the Soul”, que es un piano orientado a la balada. En Waking the Fallen, la banda muestra el estilo de metalcore contemporáneo, una vez más, pero agregó más voces limpias, así como elementos musicales más maduros y complejos. En el DVD de la banda All Excess, el productor Andrew Murdock explica esta transición. “Cuando conocí a la banda después de Sounding the Seventh Trumpet había salido antes de grabar Waking the Fallen, M. Shadows me dijo: ‘Este disco está gritando, el disco que queremos hacer va a ser mitad-gritos y mitad-cantado. No quiero gritar más. Y el próximo disco va a ser todo cantando’”.En City of Evil, el tercer álbum de Avenged Sevenfold, se optó por abandonar el género metalcore, desarrollando un estilo hard rock. Avenged Sevenfold el álbum, de nuevo, se compone de varias desviaciones a los géneros menos consistentes y estilos desde el rock duro principal del álbum y canciones de heavy metal, sobre todo en “Dear God”, que adopta un estilo country y “A Little Piece of Heaven”, enmarcado dentro de la influencia de las canciones de Broadway, utilizando principalmente instrumentos de viento y orquesta de cuerdas a cargo de la mayor parte del papel de la guitarra y el ritmo. Nightmare contiene desviaciones adicionales, incluida una balada de piano llamada “Fiction” y</p>	
--	--	--	--

		<p>un breve retorno a sus raíces en el metalcore “God Hates Us”. La banda ha cambiado considerablemente desde su primer álbum, en el que durante ese tiempo se han caracterizado como una banda de heavy con un grito y gruñó estilo vocal combinados con voces limpias, resoplando riffs de guitarra y las breakdowns caracterizan género metalcore.</p> <p>CANCIÓN</p> <p>VIDEO: El 17 de julio fue estrenado un vídeo de la canción en el que se puede ver a M. Shadows, el vocalista de la banda, en mal estado y siendo llevado en una camilla por un hospital. Durante el trayecto, el enfermo parece sufrir alucinaciones visuales en las que ve, entre otras cosas, una batería destruida, ensangrentada y con arañas (en honor a The Rev quien se ve en el video de Afterlife con una araña en la cara).A lo largo del vídeo también pueden observarse diversos homenajes. M. Shadows aparecen luciendo una camiseta del grupo Motörhead,también se puede ver a los integrantes tocando de negro en sentido de luto y en los últimos segundos se muestra una batería con el logo de Avenged Sevenfold, un claro tributo a The Rev, antiguo baterista del grupo, fallecido el 28 de diciembre.En el video no aparece tocando la batería Mike Portnoy, ya que el mismo quería que tratara de Avenged Sevenfold y viendo que The Rev escribió la mayor parte de la batería para el álbum, Mike pensó que sería un error que apareciera en dicho video. El video musical se basa en gran medida de la famosa escena de la película Jacob's Ladder donde Jacob Singer es tirado en una camilla a través del infierno. Esto se debía a que la banda sabía que esta era una de las películas favoritas de The Rev.</p> <p>CANCIÓN</p> <p>ESTRUCTURA: La canción comienza con un solo de lira al que luego se unen las cuerdas, esta melodía es como un preparativo para la melodía de la guitarra, en un tutti de todo el grupo menos la voz, luego, la voz se une.Cuando ya empiza la letra, las guitarras, el bajo y la batería pasan a una segundo plano con un patron rítmico fijo en todas las estrofas y los estribillos, las risas del cantante preceden al solo de guitarra, que actúa como puente, el solo comienza con una modulación de la melodía inicial, después de esta modulación se oye una nueva melodía, después la voz toma de nuevo protagonismo mediante una nueva estrofa y otra</p>	
--	--	---	--

		<p>con el esquema rítmico del estribillo, a continuación el cantante vuelva a decir la frase del principio de la canción y se repite el estribillo, que pone el punto y final a la canción.</p> <p>¿POR QUÉ ME GUSTA? Esta es una de mis canciones preferidas porque me gustan los esquemas rítmicos que tiene, el solo también me gusta mucho, aunque también me gusta la tímbrica de la voz del cantante.</p>	
2	Os dereitos de autor	Iris, Yanira, Samara, Magda, traballo por proxectos, dereitos de autor	
3	Historia das Bandas Sonoras	Iván, Paulo, Uxío e Jon, traballo por proxectos, Historia das Bandas Sonoras	
4	Interesante timerider sobre a historia da notación e do ritmo	Prof., actividade complementaria	

5	Deadmau5 & Imogen Heap-Telemiscommunications	Viernes, 26 de Abril de 2013	<p>Artista:</p> <p>Deadmau5 é un Dj canadiense de música electrónica, máis concretamente de electrohouse e house progresivo. Ambos son subxéneros da música house o cal é un estilo de música de baile, as súas diferenzas están no tipo de compás que se utiliza, no ritmo, nos instrumentos, no tempo...etc. Aínda que para profundizar máis esta canción está situada en subxéneros do pop e hip hop alternativo. Deadmau5 é o que figura como produtor da canción. Imogen Heap é unha cantante británica que se sitúa nos xéneros de electrónica, música independente, pop e ambiente. É a compositora xunto con Deadmau5.</p> <p>Letra/Estructura: A primeira parte da letra da canción sobre unha conversación telefónica. Chamame moito a atención esta parte da canción porque o/a cantante consegue facer que unha conversación telefónica cotidiana quede ben cantando. Logo ven o retrouso. Logo na segunda parte o que nos dá a letra e que o chico chega tarde ao avión e está ocupado. A continuación volve a aparecer o retrouso. É logo remata.</p> <p>Instrumentos: Os instrumentos que se utilizan son percusión, pianos, sintetizadores.</p> <p>Videoclip: Aparecen varias citacións no videoclip, por exemplo as caretas de ratón que aparecen fan referencia a máscara que utiliza deadmau5 nos seus concertos. O videoclip combina distintos tipos de animación dixital. ¿Porque me gusta?: Me gusta porque parece un claro exemplo de como se pode utilizar unha letra sinxela para formar unha canción.</p>	<p>Jon, a miña canción favorita</p> <p>https://youtu.be/m2LFI6abQI4</p>
6	Feliz día da danza	Lunes, 29 de Abril de 2013	video enlazado falla	Prof., celebración Día da Danza

7	Charlotte Perrelli- Hero	Miércoles, 1 de Mayo de 2013	Charlotte perrelli e una cantante sueca, de varios estilos, pop, baladas, rock..entre outros.. Foi a representante de Suecia, no ano 1999 en Eurovisión, coa canción Tusen Och En Natt traducido seria..Mil y una noche..A través de esa victoria fíxose moi coñecida en Suecia e nos países veciños. Nove anos despois ela vólvese presentar o Melodifestivalen (concurso de selección de representante..) e consegue representar outra vez o seu país con esta canción..pero a mala sorte quixo que quedara con 54 puntos no duodécimo posto. A canción gústame por que e una cantante que me asombra, o seu timbre de voz e moi bo...e porque me motiva nos malos momentos En canto a sua estrutura a canción comeza cos aplausos do público, tras o que soa a percusión, que marca o ritmo da obra, comeza a cantar Charlotte, a música sincronízase cos pasos que fai, volve sonar a percusión, Charlotte volve cantar, pouco despois aparecen as coristas..(Dea e Victoria), cantan a ritmo o estribillo, o primeiro ponte prodúcese ca entrada dos coristas masculinos pouco mais adiante o ponte principal aparece.A estrutura é, pois, estrofa-estribillo-estribillo-estrofa. O texto da canción non ten un gran valor, o que é normal, xa que en Eurovisión a maior parte da xente que acode, non entende/fala o inglés correctamente..deste xeito a letra ten so un valor musical para que soe ben e sexa brillante Espero que vos guste! ;)	Iván, a miña canción favorita
8	Romeo y Julieta	Diapositivas de Google (buscar autor)		
9	Music for one apartment and six drummers	Miércoles, 8 de Mayo de 2013	Grazas, Patricia, por lembrarnos que se pode facer música con calquera cousa. Desfrutádeo. https://youtu.be/XDaEZWclP3E	Magda, actividade complementaria

0	Noches en vela-La senda de Afra	Jueves , 9 de Mayo de 2013	<p>1.INFORMACIÓN DO GRUPO</p> <p>La Senda De Afra é un grupo de pop-rock coruñés formado en 2008 .O grupo inicialmente estaba formado por unha cantante(Sheila),unha guitarrista (Patricia Varela),un baixista(Ezequiel) e unha batería(Olalla).La Senda de Afra gañou varios premios en distintos concursos como o concurso ‘’Nordés 40 principais’’ no que conseguen o primeiro posto, o concurso Querostar no que tamén son os gañadores, e tamén gañoaron a 1ª edición do concurso Beefeter London Sessions, onde participaban máis de 230 bandas de toda España,a final prodúciuse nun evento en Madrid no que La Senda De Afra foi o gañador e recibiron como premio grabar nos estudos ‘’Abbey Road’’ onde grabaron os Beatles,oasis,pink Floyd e moitos máis grupos coñecidos.A gran experiencia de grabar nos estudos ‘’Abbey Road’’ foi a despedida Da guitarrista Patricia Varela a cal tivo que abandonar o grupo por motivos laboráis.Nese verán prodúcese un cambio de postos no grupo onde Ezequiel volve aos seus orixes, á guitarra eléctrica e entra na formación Patricia Insua ao baixo eléctrico.La Senda De Afra segue tocando,preparando novos proxectos e aumentando o número de seguidores.</p> <p>2.TEMA DA CANCIÓN</p> <p>En canto a letra da canción trata sobre o desamor e sufrimento e o optimismo. Na canción exprésase a idea de que hai que mirar sempre cara adiante cando se sae dunha relación, e que non debemos amargarnos porque o noso pasado e o transnoitar serven de aprendizaxe para non volver a cometer o mesmo erro, tamén se fai fincapé á expresión de que ‘’o tren só pasa unha vez’’, é decir que se a persoa que te deixou quere volver contigo xa non vai ter ningunha posibilidade para volver a retomar a relación de novo.</p> <p>3.ESTRUCTURA DA CANCIÓN</p> <p>A canción comeza con unha introducción marcando na batería negras no charles, as guitarras fan corcheas e a todo isto súmaselle a voz, despois engadese a liña do baixo con notas agudas e a batería incorpora o bombo e a caixa ,o baixo marca o comezo da primeira estrofa con un pequeno descenso de notas.Na primeira estrofa o ritmo é semellante ao do principio pero coa variación da altura do baixo e dunha das guitarras, a outra guitarra marca as partes fortes do compás e a batería fai un ritmo co bombo,a Caixa e o charles e acaba golpeando un</p>	Magda, a miña canción favorita
---	---------------------------------	----------------------------	---	--------------------------------

		<p>plato.Despois da introducción e da primeira estrofa ven o retrouso da canción que se marca facendo paradas no ritmo. Nos silencios é onde se incorpora a voz e onde se canta o retrouso da canción, despois incorpórase unha pequena ponte.A continuación introdúcese a segunda estrofa da canción que rítmicamente é practicamente igual que a primeira que escoitamos só que ao final da estrofa escoitamos que a batería toca co charles aberto e a letra cambia,a marca do charles aberto xa nos avisa de que se volve de novo ao retrouso.Logo viría o punteo da guitarra eléctrica,a batería mantense co mesmo ritmo e o baixo engade unhas notas da escala pentatónica para adornar,nesta parte a voz está ausente.Despois do punteo a pequena ponte está transportada.Finalmente volvese a tocar o retrouso pero varía o ritmo da batería ao final do retrouso,só se aprecia o bombo e a Caixa e despois desa marca da batería xa se da paso ao final da canción, con un punteo da guitarra a canción remata acortando as notas e a última é longa.Acanción está formada por:-Introducción-Estrofa-Retrouso- Pequena Ponte-Estrofa-Retrouso-Punteo Guitarra-Variación da pequena ponte-Retrouso-Final</p> <p>5.POR QUE ME GUSTA?</p> <p>A canción gústame moito polo ritmo sólido que ten,é un son potente, compacto e moi rítmico, o pop rock é un dos diversos estilos musicais que me gustan e a letra da canción é pegadiza. Esta canción tamén me gusta moito polos cambios de ritmo entre os ritmos con pausas e os ritmos mais continuos da canción.E tamén me gusta porque se pode apreciar a influencia dos distintos estilos musicais de cada compoñente como o heavy,o pop-rock e o rock.</p>	
--	--	---	--

1	Adelle- Turning Tables	Viernes, 10 de Mayo de 2013	<p style="text-align: center;">INFORMACIÓN SOBRE A CANTANTE</p> <p>Adele é unha cantautora británica de soul, blues e pop que gañou numerosos premios musicais. Adentrouse pouco a pouco no mundo da música colgando videos en Myspace, onde gañou moitos seguidores e todo isto fixo que fora coñecida en todo o mundo. O seu éxito culminou co seu último disco 21 no que está incluída esta canción, e co oscar a mellor banda sonora.</p> <p style="text-align: center;">ESTRUCTURA</p> <p>A canción comeza co piano que é o único instrumento que está presente na canción, sen olvidar unha serie de violíns que aparecen nuns momentos determinados da canción sobre todo cara ao final desta. Atendendo a súa estrutura, a canción está formada por tres estrofas e un retouso que se repite tres veces, unha vez despois de cada estrofa.</p> <p style="text-align: center;">SIGNIFICADO DA LETRA</p> <p>En canto a letra, a canción fala de darlle a volta as cousas xa que a cantante a compuxo despois da ruptura co seu mozo e esta canción exemplifica o motivo de esa ruptura que é que o seu mozo sempre quería estar por riba e tiña a manía de darlle a volta as cousas e tamén Adele expresa nela que vai ser forte e que ese desamor non a vai derribar.</p> <p style="text-align: center;">¿POR QUE ME GUSTA?</p> <p>Esta canción xunto con outras da mesma cantante gústanme pola tímbrica de Adele xa que ten unha voz moi potente e ao mesmo tempo moi dulce e tamén porque na maior parte das súas cancións como ocorre nesta o instrumento principal e o piano que é o meu instrumento favorito debido ao seu carácter intimista.</p>	Lis, a miña canción favorita
2	Festival de Eurovision	Iris, Leire, Omar, traballo por proxectos sobre o festival de Eurovisión		

3	Música na II Guerra Mundial	Magda, Samara e Jon, traballo por proxectos sobre a Música na II Guerra Mundial		
4	Beyoncé- I was here	Vierne s, 24 de Mayo de 2013	<p>Beyoncé é unha cantante, vocalista, modelo e bailarina estadounidense. A súa carreira musical comezou a finais dos 90 como a vocalista principal do grupo Destiny Child's xunto a Kelly Rowland e Michelle Williams. Lanza o primeiro álbum en solitario titulado Dangerously love. Esta canción pertence ao último álbum titulado 4. ESTRUCTURA DA CANCIÓN A canción empeza cun violín e acompañalle a continuación o piano, e máis adiante na primeira estrofa cando esta a dicir o retrouso escoitáanse os xilofonos. O acompañamento de violíns están presentes durante toda a canción, dálle unha sonoridade moi melancólica, tamén a batería. A canción está formada por tres estrofas e un mesmo retrouso, que se repite tres veces despois de cada estrofa. A forma na que entoa Beyoncé é coma se fora improvisada que ten influencias do Gospel e tamén do Soul.</p> <p>SIGNIFICADO DA LETRA</p> <p>É unha balada reflexiva, na que Beyoncé expresa opinións vulnerables do seu pasado, con ganas de deixar un impacto no mundo antes de que a súa vida chegue ao seu fin. O desenrollo da canción foi motivado polos ataques do 11 de Setembro nos Estados Unidos. PORQUE ME GUSTA Gustame esta canción polo seu ritmo e a voz da cantante tamén gustame como cantante polo tipo de cancións que fai, sobre todo porque este xénero de música é un dos meus preferidos.</p>	Samara, a miña canción favorita

5	Love me in black- Doro Pesch	Jueves , 30 de Mayo de 2013	<p>Información do grupo</p> <p>Doro Pesch é unha cantante de Heavy Metal nada en Dusseldorf, Alemaña. É a antiga vocalista da banda Warlock, que acadou a súa maior popularidade na década dos 80. Ao disolverse Warlock, Doro comezou a súa carreira como solista coa que continúa ata hoxe. Ademais das súas propias cancións, Doro tamén inclúe algúns temas do seu antigo grupo nos concertos.</p> <p>Significado da letra</p> <p>A canción fala dun amor que esta próximo ao seu fin. A cantante reflexiona sobre como ela e a súa parella chegaron a esta situación e é consciente do papel que ela mesma xogou para chegar a isto. Con todo, a cantante aínda ten a esperanza de que a relación poda salvarse, malia saber que é case imposible.</p> <p>Estrutura da canción</p> <p>A canción componse de tres estrofas e un retrouso que se repite tres veces. A canción comeza co teclado e a batería, aos que se lles incorpora deseguido a voz e por último a guitarra.</p> <p>Porque me gusta</p> <p>A canción gústame polo timbre da cantante, pola historia que conta e polo seu ritmo, que durante a maior parte da canción é lento e se fai moito máis rápido ao achegarse o final.</p>	Iria, a miña canción favorita
6	palabras, palabras, palabras	Sábado, 1 de Junio de 2013	<p>domingo 2 de xuño ás 12:00 h - Museo de Belas Artes da Coruña, A Coruña</p> <p>Palabras, palabras, palabras... (conferencia + concerto), Emilio Lede (musicólogo), Maite Dono (poeta). Vertixe Sonora Ensemble</p> <p>Prezados amigos e amigas, Vertixe Sonora ten o placer de convidarvos ó concerto presentación do ciclo Do Audible que baixo o título Palabras, palabras, palabras... terá lugar o vindeiro domingo 2 de xuño no Museo de Belas Artes da Coruña. Consiste nunha charla e concerto de hora e media de duración onde se abordan diferentes formas de relación entre música e palabra.</p>	Prof., actividade complementaria
7	As partituras que vos entreguei hoxe	Miércoles, 13 de Junio de 2013	<p>Aquí tedes os vídeos das partituras que vos entreguei.</p> <p>Scarborough Fair (versión Simon & Garfunkel); Charlie parker (i've got Rythm); Avenged Sevenfold (Dear God)</p>	Prof., actividades aula, audicións

3.2 Evidencias utilizadas na análise do libro de texto

A continuación presentamos as evidencias máis importantes dos libros de texto , e que son referenciadas durante a análise.

3.2.1 Forma y diseño

Presentamos a continuación as páxinas correspondentes ao texto das notas introductorias para o profesor (p.4), e a continuación o Contido dos exemplos musicais que aparece nos CDs (p.74-76 do libro)

Notas para el profesor

Este libro ofrece una iniciación a las formas y diseños musicales más básicos: binario, ternario, minueto con trío, rondó y variaciones.

Cada unidad contiene una completa información sobre la forma tratada, así como piezas ilustrativas de la misma, y está seguida de tareas en las que se investigan más piezas. La música escogida consiste en una amplia selección de piezas orquestales, instrumentales y para teclado, grabadas en un disco compacto que acompaña al libro.

En este libro se usan dos tipos de partituras musicales. Las piezas orquestales e instrumentales se presentan en reducciones a simples melodías, pero todas las piezas para teclado están impresas completas, de manera que puedan tocarse «en directo» durante la clase si es necesario.

Contenido de los CD's

CD 1

Forma binaria

1. Purcell: Marcha en Do.
2. Anónimo: Pavana de un antiguo libro francés de danzas.
3. Bach: Marcha en Re (del Album de Anna Magdalena Bach).

Tareas

4. Purcell: Song Tune.
5. Mozart: Minueto.
6. Corelli: Sarabanda de una Sonata para violín.

Forma ternaria

7. Schumann: Volksliedchen (Pequeña canción popular).
8. Beethoven: Bagatela en Sol menor.

Tareas

9. Grieg: Canción del vigilante de la noche.
10. Tchaikovsky: Cancion triste.

II. Mozart: Movimiento lento del Cuarteto de flauta (K 285).

¿Binaria o terciaria?

12. Haydn: Minueto.

Tareas

13. Hofstetter: Minueto del Cuarteto de cuerda en La mayor.

14. Bach: Musette (del Album de Anna Magdalena Bach).

15. Brahms: Vals en La bemol.

16. Couperin: Gavota - «La Bourbonnoise».

17. Beethoven: Scherzo de la Sonata «Claro de Luna».

Forma Minueto con trío

Tareas

18. Beethoven: Scherzo de la Sonata para piano núm. 15 («Pastoral»).

19. Haydn: Minueto de la Sonata para piano núm. 5.

20. Beethoven: Scherzo de la Sonata «Primavera».

Forma Rondó simple

21. Purcell: Rondó de La Reina de las Hadas.

22. Beethoven: Rondó de una Sonatina para piano.

Tareas

23. Couperin: Gavota - «Les Moissonneurs» (Los recolectores).

24. Haydn: Rondó de la Sonata núm. 37 para piano.

La forma variaciones y el bajo ostinato

25. Mozart: Variaciones sobre la melodía «Ah, vous dirai-je, Maman».

26. Purcell: Bajo en Do menor.

Tareas

27. Schumann: 'èrna con variaciones.

75

Tarea Especial B

28. Schubert: *Danza alemana*.

29. (p. 10) Handel: «Minueto» de la Música para los reales fuegos de artificio (Academy of St. Martin in the Fields/Marriner).

30. (p. 15) Haydn: Tema del segundo movimiento de la Sinfonía núm. 94 «S0TPresa» (Philharmonica Hungarica/Dorati).

31. (p. 15) Handel (arreglo de Harty): Hornpipe de la Música acuática (London Symphony Orchestra).

32. (p. 16) Bach: Minueto de la suite para orquesta núm. 2 en Si menor (Orquesta de Cámara de Stuttgart/Münchinger).

33. (p. 17) Bach: Gavota I de la Suite para orquesta núm. 3 en Re (Orquesta de Cámara de Stuttgart/Münchinger).

34. (p. 25) Brahms: Danza húngara núm. 5 en sol menor (Orquesta Filarmónica de Viena).

35. (p. 26) Prokofiev: Gavota de la Sinfonía «Clásica» (London Symphony Orchestra/Abbado).

36. (p. 27) Borodin: Danza tártara de El príncipe Igor (London Symphony Orchestra/Solti).

37. (p. 30) Händel: Siciliano - «La Paix» de la Música para los reales fuegos de artificio (Academy of St. Martin in the Fields/Marriner).

CD II

1. (p. 33) Grieg: «La danza de Anitra» de Peer Gynt (London Symphony Orchestra/Fjelstad).
2. (p. 34) Händel: Minuetos I y II de la Música para 10s reales fuegos de artificio (Academy of St. Martin in the Fields/Marriner).
3. (p. 35) Mozart: Minueto y trío de la Sinfonía núm. 39 en Mi bemol (Orquesta Filarmónica de Viena/Kertesz).
4. (p. 39) Mozart: Minueto y trío de Pequeña serenata nocturna (Vienna Mozart Ensemble/Boskovsky).
5. (p. 41) Bach: Badinerie de la Suite para orquesta núm. 2 en Si menor (Orquesta de Cámara de Stuttgart/Munchinger).
6. (p. 42) Beethoven: Minueto del Septeto en Mi menor (Miembros del Octeto de Viena).
7. (p. 42-43) Bizet: «Carillón» de La arlesiana, Suite núm. I (Orchestre de la Suisse Romande/Ansermet).
8. (p. 44) Händel (arreglo de Harty): Allegro deciso de la Música acuática (London Symphony Orchestra/Szell).
9. (p. 48) Bizet: Preludio de Carmen (Orchestre de la Suisse Romande/Ansermet).
10. (p. 52) Mozart: Rondó del Concierto para trompa núm. 3 (K 447) (Tuckwell/London Symphony Orchestra).
11. (p. 63) Bach: Pasacalle en Do menor para órgano (Karl Richter).
12. (p. 64) Bizet: Preludio de La arlesiana (Orchestre de la Suisse Romande/Ansermet).
13. (p. 67) Delibes: «Thème Slave Varié» del ballet Coppélia (Orchestre de la Suisse Romande/Ansermet).

14. (p. 68) Purcell: «Lamento de Dido», de la ópera Dido y Eneas (Janet Baker/English Chamber Orchestra/Lewis).
15. (p. 69) Tchaikovsky: «Danza de los cisnes» del ballet El lago de los cisnes (L'Orchestre de la Suisse Romande/Ansermet).
16. (p. 70) Mozart: Tercer movimiento del Concierto para fagot (Helaerts/London Symphony Orchestra/Collins)
17. Vivaldi: «Invierno» (2.º movimiento) de Las Cuatro estaciones.
18. (p. 72) Haydn: Tercer movimiento de la Sinfonía núm. 103 «Redoble de tambor» (Philharmonica Hungarica/Orati).
19. (p. 73) Kodály: «El reloj musical de Viena» de Janos (London Symphony Orchestra/Kertesz).

3.2.2 La teoría musical en la práctica

Reflexamos aquí tanto as notas ao profesor da Introducción (p.4) como o índice de contidos do primeiro caderno (p.5), como evidencias que respaldan as análises realizadas no estudo.

Introducción

En el examen teórico se podrán escribir las respuestas con lápiz o con bolígrafo. La mayoría utiliza lápiz, pero la elección es personal. Lo importante es que las respuestas estén claras. Si se utiliza lápiz, se procurará que no sea demasiado blando y que esté afilado. Ya se utilice bolígrafo o lapicero, debe ser uno que no tenga un trazo demasiado grueso, ya que algunas de las líneas que habrá que dibujar deben ser finas.

La ventaja de usar el lápiz es que se pueden realizar correcciones con sencillez y limpieza. Pero para ello también habrá que tener cuidado y usar una goma de borrar limpia y de buena calidad, para evitar borrones y roturas del papel.

Desde el principio, es importante aprender a escribir la música con claridad. Una mala escritura puede llevar a malentendidos que nos harán perder puntos en el examen. Y, aparte de los exámenes, una mala escritura hará que los músicos que tengan que cantar o tocar el manuscrito cometan errores y desperdicien su tiempo. En estos libros de trabajo, se darán algunos consejos sobre la escritura, para los cuales servirá de modelo cualquier libro impreso de música que se esté estudiando. Es necesario observar cuidadosamente cómo están escritas y situadas las notas y los silencios. Se debe practicar la copia de música con mucho cuidado. Hacerlo bien a la primera puede llevar tiempo, pero con la práctica se adquirirá velocidad. Las copias imprecisas y el trabajo desordenado descontarán puntos en el examen.

Contenidos

Sección A	Valores rítmicos elementales	
Sección B	Barras e indicadores de compás	5
Sección C	Notas sobre el pentagrama	6
Sección D	Clave de sol (de soprano)	8
Sección E	Clave de fa (de bajo)	8
Sección F	Más sobre los valores rítmicos	10
Sección G	Silencios	11
Sección H	Ligaduras de prolongación	12
Sección I	Puntillos	12
Sección J	Alteraciones	14
Sección K	Semitonos y tonos	15
Sección L	Escalas y armaduras de clave de do, sol, re y fa mayor	16
Sección M	Cancelación de alteraciones	19
Sección N	Grados de la escala e intervalos	20
Sección O	El acorde perfecto de tónica	22
Sección P	Composición de un ritmo de respuesta	22
Sección Q	Indicaciones de interpretación	27
Sección R	Ejercicios generales	29

Apéndice 4. Códigos e categorías

4.1 Códigos da codificación inicial

A continuación incluímos o listado de códigos resultante do proceso de codificación inicial dos documentos primarios.

Lista de códigos da codificación inicial

40 principais

A Day to Remember

A friend in London

A Little Piece of Heaven

Aclaracións sobre etiquetaxe da música

Actividades diarias nas que se escoita música

Actividades musicais extraescolares

Actualidade

Adelle

Alicia Keys

Alive

Alumnado

Amy McDonald

Amy Winhouse

Anahí-Música preferida

Anahí-Traballo sobre canción favorita

Anatomía Aplicada

Análise I

Análise I análise auditiva

Análise I análise partitura

Análise I blog

Análise I blog BACH AEM

Análise I blog e1 bullying

Análise I blog e1 presentación do curso

Análise I blog e2 podcast 1 sonido y oido ¿qué es lo que más nos gusta?

Análise I blog e2 texto podcast 1

Análise I blog e3 BACH AEM vs LOMCE

Análise I Canción Favorita

Análise I Canción Favorita definición de gusto musical

Análise I Canción Favorita Ferramentas de Análise

Análise I Canción Favorita formas de análise

Análise I contidos

Análise I contidos cadencias

Análise I contidos tonalidades

Análise I dificultades da materia

Análise I estilos musicais

Análise I formas

Análise I harmonía

Análise I libro

Análise I linguaxe musical

Análise I materiais

Análise I materiais fichas

Análise I materiais Forma y Diseño

Análise I materiais opinion alumnado

Análise I materiais Podcast

Análise I melodía

Análise I metodoloxía

Análise I opinión alumnado

Análise I práctica musical

Análise I ritmo

Análise I software musical

Análise I tipos de análise

Análise I traballo por proxectos

Análise I traballo por proxectos Audacity

Análise I traballo por proxectos Eurovisión

Análise I traballo por proxectos lectura

Análise I traballo por proxectos opinión alumnado

Análise I utilidade da materia

Angel

Apocalyptica

aproximacion

Arcángel

Avenged Sevenfold

BACH AEM

Balada

Beyonce

Biografía

Biografía musical

Black Eyed Peas

Black Sabbath

blog entrada 1 resumo

blog entrada 2 texto

blog fecha entrada 1

blog fecha entrada 2

Blues

Bob Dylan

Bruce Springsteen

Cali y el Dandee

Cambio da Lei Educativa

Cambio de círculo social

Cambios de gustos musicais na adolescencia

Camela

Cantautores

Capitán Morgan

Características da escoita musical

Carlos Jean

Cecilia

Celine Dion

Charlotte Perrelli

Cinematic Orchestra

Coldplay

comeza con bromas e risas p

Condicionamento dos estudos polos pais e nais

Contexto: Lévese a cabo nun re..

Contidos musicais do BACH AEM

Copenhagen

Corales Renacentistas

Coro

Crimson and Clover

Cultura Audiovisual

Daddy Yankee

Dani Romero

David Ghetta

Deadmau 5

Decisión de estudiar o BACH AEM

Dereitos de Autor

Dificultade BACH AEM

Dire Straits

Discos de CD

Disney Channel

Don Omar

Doro Pesch

Ed Sheran

Eric Clapton

Escena Local

Estilos Musicais

Estudios no Conservatorio de Música

Eurovision

Evanescence

Fix you

Flamenco

Florecienta

Fondo Flamenco

Gary Moore

Girl on fire

Guns n´ Roses

Hanna Montana

Hardcore

Heavy Metal

Hip-Hop

Hollywood Tonight

House

Huecco

I was here

Identificación persoal coa letra

Influencia da familia

Influencia sobre as preferencias musicais da familia

Influencia sobre as preferencias musicais de internet

Influencia sobre as preferencias musicais do círculo de amigos

Influencia sobre as preferencias musicais dos medios de comunicación

Influencia sobre as preferencias musicais propias

Internet

Inv : Bueno... a ver... son mo..

Inv: Bueno...E tu [a Leire]? L..

Iria-Música preferida

Iria-Traballo sobre canción favorita

Iris-Música preferida

Iris-Traballo sobre canción favorita

Iron Maiden

Ivan-Música preferida

Iván-Música preferida

Iván-Traballo sobre canción favorita

Jason Mraz

Jazz

Jean-Michel Jarré

Joane Jet

Jon-Música preferida

Jon-Traballo sobre canción favorita

Jonas Brothers

Juan Magán

Justin Bieber

Katy Perry

Kio

La canzone del sole

La Senda de Afra

Lady Gaga

Led Zeppelin

Leire-Música preferida

Leire-Traballo sobre canción favorita

Lieder

Lis-Música preferida

Lis-Traballo canción favorita

Lisa Gerrard

Little Pepe

Loquillo

Los Hombres de Paco

Love me in black

LPM

LPM blog

LPM dificultades da materia

LPM materiais

LPM materiais Cadernos Taylor

LPM materiais opinión alumnado

Lucio Battisti

Lucy Silvas

Lugares para escoitar música

Magda-Música preferida

Magda-Traballo sobre canción favorita

Malú

Marta-Música preferida

Marta-Traballo sobre canción favorita

Materias

Melendi

Merche

Metallica

Michael Jackson

Mirando al cielo

Morodo

Musica preferida

Música Clásica

Música electrónica

Música en castelán

Música francesa

Música instrumental

Música na ESO

Música na ESO vs Música no BACH AEM

Música preferida

Música que escoitaban na ESO

My Sharona

Nemo

Nightmare

Nightwish

Niky Minaj

Niños del Coro

Nirvana

Noches en Vela

Nomes de Artistas

Nomes de cancións

Not Strong Enough

Nothing Else Matters

Now we are free

Omar-Música preferida

Omar-Traballo sobre canción favorita

Omar: Bueno, pues... (risas) a..

One Direction

Orquesta

Ópera

Pablo Alborán

Pastora Soler

Paulo-Música preferida

Paulo-Traballo canción favorita

Percepción do BACH AEM polo profesorado

Percepción do BACH AEM por outros estudantes

Perspectivas de futuro académico-profesional

piano

Pignoise

Pimpinela

plataformas de contidos

Pop

Pop-Rock

Pop-Rock Internacional

Pop-Sueco

Pop Internacional

práctica vocal

Preferencias percibidas sobre os iguais

Procedencia do alumnado

Punk

Queen

R&B

Radio

Rap

Rebelde Way

Red Hot Chili Peppers

Reggae

Reggaeton

Remo

Repertorio

repertorio instrumento

Rihanna

Rock

Russian Red

Samara-Música preferida

Samara-Traballo canción favorita

Seguridad Social

Sentimentos relacionados coa elección

Simple Plan

Slipknot

Software musical Audacity

Software musical Musescore

Soporte da música usado

Soporte e fonte da música

Soul

Sound Fyahbwoy

Spotify

Steve Aoki

Taja Turunen

Teatro

Techno-House

Teléfono Móvil

The A Team

The Beattles

The Rolling Stones

Tito "El bambino"

Tommy James & The Shondelles

Tonight

Turnin Table

Utilidade das ensinanzas musicais

Versión

Vetusta Morla

VEVO

Victory Records

Warcry

Warlock

Whitney Houston

xuizos extramusicais

xuizos musicais

Xuízos extramusicais

Yanira-Música preferida

Yanira-Traballo sobre canción favorita

Yesterday

Youtube

4.2 Códigos da codificación axial

A continuación mostramos o listado de códigos despois de realizar unha codificación axial en tres niveis: categoría, subcategoría e código. Ademais, para comodidade na análise, engadiuse un subcódigo referido á especificidade de cada codificación, mostrando así o listado un compoñente máis visual, que axuda a ter unha perspectiva máis completa de todos os elementos suxeitos a este procedemento.

Alumnado- Biografía

Alumnado- Biografía- Actividades Musicais Extraescolares

Alumnado- Biografía- Actividades Musicais Extraescolares- Piano- Repertorio

Alumnado- Biografía- Actividades Musicais Extraescolares-Canto

Alumnado- Biografía- Actividades Musicais Extraescolares-Estudos no Conservatorio de Música

Alumnado- Biografía- Cambio de círculo social co BACH AEM

Alumnado- Biografía- Decisión de estudar BACH AEM

Alumnado- Biografía- Influencia da familia

Alumnado- Biografía- Influencia dos pais na elección dos estudos de BACH

Alumnado- Biografía- Perspectivas de futuro académico profesional-Cantante Lírico

Alumnado- Biografía- Perspectivas de futuro académico profesional-Teatro

Alumnado- Biografía- Perspectivas de futuro académico-profesional

Alumnado- Biografía- Procedencia do alumnado

Alumnado- Biografía- Sentimentos relacionados coa elección do BACH AEM

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias- o círculo de amigos

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias- os medios de comunicación

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias- Cambios de gustos musicais na adolescencia

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias- familia

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias

Alumnado- Preferencias Musicais- Influencia sobre as preferencias musicais propias- internet

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas da escoita- Caracteristicas da escoita musical

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Actividades diarias nas que escoitan música

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Baile-Electro-Latino

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Baile-Reggaeton

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Discos de CD

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Internet

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Teléfono Móvil

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita- Youtube

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita-Internet

Alumnado- Preferencias Musicais- Lugares e formas de escoita-Spotify

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción- Bitter Sweet Symphony

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción- Canon of the Bells for 12 Cellos

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción- Un ramito de violetas- Cecilia

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-A gritos

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-A Little Piece of Heaven-Avenged Sevenfold

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Arrival of the Birds-Cinematic Orchestra

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Copenhagen-Vetusta Morla

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Crimson and Clover-Tommy James & The Shondelles

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Fix you-Coldplay

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Generation Kill- Capitán Morgan

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Girl on fire-Alicia Keys

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Good Enough

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Hero-Charlotte Perrelli

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Hollywood Tonight-Michael Jackson

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-I was here-Beyoncé

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Kiss Me

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Kitchen-Six Drummers

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-La canzone del sole-Lucio Battisti

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Love me in black-Doro Pesch

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Mirando al cielo-Huecco

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-My Sharona-The Knack

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Nemo-Nightwish

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-New Tomorrow

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Nightmare-Nightwish
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Niños del Coro- Banda Sonora
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Noches en Vela-La Senda de Afra
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Not Strong Enough-Apocalyptica
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Nothing Else Matters-Metallica
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Now we are free- Lisa Gerrard & Hans Zimmer
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Telemiscommunications-Deadmau 5
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-The A Team-Ed Sheeran
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-The Host of Sheraphim-Dead can Dance
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Tonight-??
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Turnin Table-Adelle
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción-Yesterday-The Beatles
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais- Blues
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais- Folk
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais- Prestixio social
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais- World Music
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais- Xéneros-Ópera
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais- Xuízos Extramusicais
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Bandas Sonoras
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Flamenco

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Hardcore

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Heavy Metal

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Hip-Hop

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-House

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Jazz

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Música Clásica

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Música electrónica

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Música en castelán

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Música francesa

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Música instrumental

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Pop

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Pop-Rock

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Pop-Rock Internacional

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Pop-Sueco

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Pop Internacional

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-prestixio social

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Punk

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-R&B

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Rap

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Reggae

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Reggaeton

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Rock

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Soul

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Techno-House

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Estilos Musicais-Xéneros-Orquesta

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Anahí

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista- The Verve

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-A Day to Remember

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-A friend in London

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Adelle

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Alicia Keys

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Alive

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Amy McDonald

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Amy Winhouse

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Apocalyptica

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Arcángel

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Avenged Sevenfold

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Beyonce

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Black Eyed Peas

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Black Sabbath

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Bob Dylan

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Bruce Springsteen

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Cali y el Dandee

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Camela

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Capitán Morgan

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Carlos Jean

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Cecilia

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Celine Dion

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Charlotte Perrelli

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Cinematic Orchestra

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Coldplay

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Daddy Yankee

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Dani Romero

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-David Ghetta

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Dead can Dance

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Deadmau 5

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Dire Straits

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Don Omar

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Doro Pesch

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Ed Sheran

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Eric Clapton

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Evanescence

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Florencia

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Fondo Flamenco

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Gary Moore

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Guns n´ Roses

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Hanna Montana

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Huecco

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Iron Maiden

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Jason Mraz

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Jean-Michel Jarré

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Joane Jet

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Jonas Brothers

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Juan Magán

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Justin Bieber

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Katy Perry

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Kio

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-La Senda de Afra

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Lady Gaga

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Led Zeppelin
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Lisa Gerrard
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Little Pepe
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Loquillo
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Lucio Battisti
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Lucy Silvas
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Malú
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Melendi
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Merche
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Metallica
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Michael Jackson
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Morodo
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Nightmare
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Nightwish
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Niky Minaj
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Nirvana
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-One Direction
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Pablo Alborán
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Pastora Soler
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Pignoise

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Pimpinela
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Queen
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Red Hot Chili Peppers
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Remo
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Rihanna
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Russian Red
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Seguridad Social
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Simple Plan
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Six Drummers
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Slipknot
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Steve Aoki
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Swan Fyahbwoy
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Taja Turunen
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-The Beattles
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-The Piano Guys
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-The Rolling Stones
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Tito "El bambino"
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Tommy James & The Shondelles
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Vetusta Morla
Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Warcry

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Warlock

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Artista-Whitney Houston

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Canción

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Grupos Escena Local

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Iria

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Iris

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Ivan

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Iván

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Jon

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Leire

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Lis

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Magda

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Marta

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Música Clásica

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Música que escoitaban na ESO

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Nomes de Artistas

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Omar

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Paulo

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Samara

Alumnado- Preferencias Musicais- Música Favorita- Yanira

Alumnado- Preferencias Musicais- Preferencias percibidas sobre os iguais

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos extramusicais

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Hip-Hop

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Jazz

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Música Clásica

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Música Contemporánea Culta

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Pop-Rock

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Reggae

Alumnado- Preferencias Musicais- Xuizos Extramusicais- Reggaeton

BACH AEM

BACH AEM- Cambio da Lei Educativa

BACH AEM- materias

BACH AEM- materias- Análise I

BACH AEM- materias- Análise I- análise auditiva

BACH AEM- materias- Análise I- análise partitura

BACH AEM- materias- Análise I blog

BACH AEM- materias- Análise I- blog

BACH AEM- materias- Análise I- blog e1 bullying

BACH AEM- materias- Análise I- blog e1 presentación do curso

BACH AEM- materias- Análise I- blog e3 BACH AEM vs LOMCE

BACH AEM- materias- Análise I- blog entrada 1 resumen

BACH AEM- materias- Análise I- blog entrada 2 texto

BACH AEM- materias- Análise I- blog fecha entrada 1

BACH AEM- materias- Análise I- blog fecha entrada 2

BACH AEM- materias- Análise I- blog- podcast

BACH AEM- materias- Análise I- blog- podcast- programa de mano mujeres compositoras

BACH AEM- materias- Análise I- blog- podcast- sonido y oído ¿qué es lo que más nos gusta?

BACH AEM- materias- Análise I- blog- podcast- sonido y oído melodías ocultas

BACH AEM- materias- Análise I- blog- podcast- sonido y oído Puso y ritmo

BACH AEM- materias- Análise I- Concertos didácticos

BACH AEM- materias- Análise I- contidos

BACH AEM- materias- Análise I- contidos- estilos musicais

BACH AEM- materias- Análise I- contidos- linguaxe musical

BACH AEM- materias- Análise I- contidos- melodía

BACH AEM- materias- Análise I- contidos- ritmo

BACH AEM- materias- Análise I- contidos- tipos de análise

BACH AEM- materias- Análise I- contidos-cadencias

BACH AEM- materias- Análise I- contidos-formas

BACH AEM- materias- Análise I- contidos-harmonía

BACH AEM- materias- Análise I- contidos-tonalidades

BACH AEM- materias- Análise I- Estilo Musical preferido polo alumnado

BACH AEM- materias- Análise I- Estilo Musical utilizado

BACH AEM- materias- Análise I- Estilo Musical utilizado- Percepción alumnado

BACH AEM- materias- Análise I- materiais

BACH AEM- materias- Análise I- materiais- bibliografía- Forma y Diseño

BACH AEM- materias- Análise I- materiais- fichas

BACH AEM- materias- Análise I- materiais- opinion alumnado

BACH AEM- materias- Análise I- materiais- Podcast

BACH AEM- materias- Análise I- Materiais- podcast

BACH AEM- materias- Análise I- materiais- podcast

BACH AEM- materias- Análise I- materiais- software musical

BACH AEM- materias- Análise I- materiais-bibliografía de aula

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Lecturas alternativas

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Anahí

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- definición de gusto musical

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- formas de análise

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Iria

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Iris

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Iván

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Jon

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Leire

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Lis

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Magda

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Marta

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Omar

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Paulo

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Samara

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Uxío

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Canción Favorita- Yanira

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine- Abraham Lincoln: Cazador de Vampiros

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine- Harry Potter y el cáliz de fuego

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine- La Vida es Bella

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine- Matrix

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine- Scary Movie 3

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- Traballo Música e Cine-Drácula

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Audacity

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Dereitos de Autor

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- El Holandés Errante

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Eurovisión

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Festival de Eurovisión

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Funcións da música no cinema

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Historia das Bandas Sonoras

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- lectura

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Mulleres e Música

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Música Incidental

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Música na II Guerra Mundial

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- O Concerto

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Romeo e Xulieta

BACH AEM- materias- Análise I- metodoloxía- traballo por proxectos- Sistema de Orquestas

BACH AEM- materias- Análise I- opinión alumnado

BACH AEM- materias- Análise I- opinión alumnado- dificultades da materia

BACH AEM- materias- Análise I- opinión alumnado- metodoloxía- traballo por proxectos

BACH AEM- materias- Análise I- opinión alumnado- utilidade da materia

BACH AEM- materias- Análise I- práctica musical

BACH AEM- materias- Anatomía Aplicada

BACH AEM- materias- Contidos musicais

BACH AEM- materias- Cultura Audiovisual

BACH AEM- Materias- Currículo

BACH AEM- materias- LPM

BACH AEM- materias- LPM- blog

BACH AEM- materias- LPM- dificultades da materia

BACH AEM- materias- LPM- materiais

BACH AEM- materias- LPM- materiais- Cadernos Taylor

BACH AEM- materias- LPM- materiais- opinión alumnado

BACH AEM- materias- LPM- Software musical Audacity

BACH AEM- materias- LPM- Software musical Musescore

BACH AEM- materias- Música na ESO vs Música no BACH AEM

BACH AEM- materias- Relación con Artes Escénicas

BACH AEM- materias- Utilidade das ensinanzas musicais

BACH AEM- materias- Utilidade percibida polo alumnado

BACH AEM- Relación cos estudos do Conservatorio

BACH AEM-Actualidade-Reforma educativa

BACH AEM-Percepción Social- Dificultade percibida polo alumnado

BACH AEM-Percepción Social- Opinión Alumnado

BACH AEM-Percepción Social- Opinión das familias

BACH AEM-Percepción social- Opinión de estudantes doutras opcións de BACH

BACH AEM-Percepción Social- Opinión do profesorado doutras materias

Profesora- Alumnado- Actitudes cara as materias de música

Profesora- Alumnado- Características

Profesora- Alumnado- Identidade e Música

Profesora- Alumnado- Influencia do Conservatorio nas preferencias dos alumnos

Profesora- Alumnado- Preferencias Musicais

Profesora- Alumnado- Preferencias Musicais- Diferencias de Xénero

Profesora- Alumnado- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Reggaeton

Profesora- Alumnado- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Xustificación do uso da Música Clásica

Profesora- Análise I- Criterios para a planificación

Profesora- Análise I- Currículo

Profesora- Análise I- Formación do profesorado

Profesora- Análise I- Metodoloxía

Profesora- Análise I- Música e ideoloxía na aula

Profesora- Análise I- Recursos

Profesora- Biografía- Decisión ser profesora de música

Profesora- Biografía- Formación académica

Profesora- Biografía- Traxectoria docente

Profesora- Compañeiros- Actitudes cara as materias de música

Profesora- Preferencias Musicais

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Bandas Sonoras

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Heavy Metal

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Hip-Hop

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Jazz

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Música Antiga

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Música Clásica

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Música Contemporánea Culta

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Música Tradicional Galega

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Pop-Rock

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre Estilos Musicais- Música Clásica

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre os Estilos Musicais- Importancia pedagóxica

Profesora- Preferencias Musicais- Xuízos sobre os Estilos Musicais- Xustificación do uso da Música Clásica na aula

4.3 Mapa de categorías

A continuación preséntanse tres mapas no que se relaciona cada unha das categorías de análise coas subcategorías e os códigos que a constitúen. Tamén se inclúen as citas que están asignadas a cada código.

4.3.1 Categoría Alumnado

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CITAS (entrevista-fragmento-localización)
ALUMNADO	Biografía	Procedencia	EGIA Inv: E estudiastes neste insti.. (43:50) EGIB Inv: E de donde sodes vós, ent.. (52:65) EGIB Inv: Onde estabas, se se pode .. (11:18) EGIB Marta: Eu tamén viñen este ano.. (19:21) EGIC Inv: Estudiábades neste instit.. (17:21)
		Cambio de círculo social co Bach AEM	EGIA Inv: Bueno, e estades satisfei.. (66:70) EGIB Inv: Onde estabas, se se pode .. (11:18) EGIC Inv: E cambiástesvos de instit.. (22:28)
		Actividades Musicais Extraescolares	EGIA Inv: E... ten algo que ver co .. (72:104)

Perspectivas de futuro académico-profesional

Influencia elección Bach AEM

**EGIA Inv: E estudiates música antes..
(145:178)**

EGIA Inv: E Ddixeches antes que est.. (88:91)

**EGIIB Inv: E bóvalo de menos? Marta..
(104:106)**

**EGIIB Inv: Canta moi ben?... Bueno, ..
(107:108)**

EGIIC Inv: Xa... E tu tamén xa sabía.. (60:61)

**EGIIC Inv: Bueno... e agora entrando..
(92:104)**

EGIA Inv: E... ten algo que ver co .. (72:104)

EGIB Inv: Mira... e por que collest.. (46:50)

EGIB Inv: E neste sentido, o Bachar.. (58:72)

EGIB Inv: E ti? Iria: Eu?... Por un.. (82:87)

EGIC Inv: Estudiábades neste instit.. (17:40)

EGIC Inv: E ti [a Omar]? Omar: Yo.. (41:46)

EGIC Inv: Vale... e, que non me per.. (62:72)

**9:5 Inv: E que elementos dos que a..
(120:131)**

**EGIA Inv: Así que sodes un pouco.....
(106:130)**

EGIB Inv: E que papel xogou a vosa .. (73:81)

EGIC Inv: E ti? Iria: Eu?... Por un.. (82:87)

Sentimentos relacionados coa elección do Bach AEM

**Preferencias
Musicais**

Influencia sobre as preferencias musicais propias

EGIC Inv: Mirade... y que vos dixo .. (105:108)

EGIA Inv: E de donde sodes vós, ent.. (52:65)

EGIA Inv: E... ten algo que ver co .. (72:104)

**EGIA Inv: E tedes contacto cos alum..
(131:144)**

EGIB Iria: Sí. Pero nunca estiven t.. (8:10)

EGIB Inv: E cambiástesvos de instit.. (22:28)

EGIB Inv: Notastes o cambio... Aínd.. (29:30)

EGIB Inv: E neste sentido, o Bachar.. (58:72)

EGIB Inv: E que papel xogou a vosa .. (73:81)

EGIC Inv: Empezamos entonces... bue.. (3:16)

EGIC Inv: Estudiábades neste instit.. (17:21)

EGICInv: Estudiábades neste instit.. (17:40)

EGICInv: E ti [a Omar]? Omar: Yo.. (41:46)

**EGIIA Inv: E cambiastes os gustos mu..
(64:75)**

EGIIA Inv: E... por exemplo, que inf.. (76:112)

EGIIA Leire: Eu penso que inflúe moi.. (88:88)

**EGIIA Ivan: Bueno, no meu caso, máis..
(92:96)**

EGIIA Inv: Ou sexa que Rock e logo t.. (38:43)

Lugares e formas de escoita

EGIIB Inv: E se tiverades...que face.. (54:63)

EGIIB Samara: Eu pois... por exemplo.. (64:78)

EGIIB Lis: A mín influeme a familia,.. (79:85)

**EGIIB Paulo: Eu sobre todo en youtub..
(86:91)**

EGIIC Inv: Moi ben... mirade, teño o.. (71:113)

**EGIIC Inv: Bueno, e decídeme... a vó..
(156:206)**

**EGIIC Inv: E vós... en donde escoita..
(207:242)**

**EGIIIA Inv: E os venres, aínda que eu..
(213:244)**

EPII Inv: Digamos que sería unha no.. (61:66)

EGIIA Inv: E... por exemplo, que inf.. (76:112)

**EGIIA Inv: E... donde escoitades mús..
(97:112)**

**EGIIA Inv: E canto escoitades música..
(113:125)**

**EGIIA Inv: E para que utilizades o R..
(300:307)**

**EGIIA Inv: E gústavos tamén a música..
(308:313)**

EGIIB Samara: Eu pois... por exemplo.. (64:78)

Música Favorita-Canción

**EGIIB Paulo: Eu sobre todo en youtub..
(86:91)**

EGIIC Yanira: Que lo estuve mirando,.. (45:45)

**EGIIC Inv: E vós... en donde escoita..
(207:242)**

EGIIB Paulo: Pois eu fixen dúas de A.. (45:48)

EGIIB Lis: Eu fixen de Adelle unha, .. (49:49)

**EGIIB Samara: Eu fixen unha de Micha..
(50:50)**

EGIIB Anahí: E eu fixen unha de Cold.. (51:53)

EGIIC Yanira: Que lo estuve mirando,.. (45:45)

EGIIC Inv: Vale... e que cancións pu.. (47:52)

EGIIC Iris: Eu puxen a de "Girl on f.. (53:54)

**EGIIC Magda: Eu puxen unha de Apocal..
(55:67)**

EGIIC Iria: Pois eu a primeira que p.. (68:68)

EGIIC Inv: A túa canción favorita..... (69:70)

**EGIIC Inv: Se tiverades que escoller..
(114:155)**

**EGIIC Inv: E vós... en donde escoita..
(207:242)**

**EGIIC Inv: Moi ben... Que outros est..
(273:292)**

- Blog e4 The Verve Bitter Sweet Symphon..
(2:14)**
- Blog e6 entrada Coldplay fecha Viernes..
(1:10)**
- Blog e7 entrada Good Enough. Evanescen..
(1:27)**
- Blog e9 entrada Arrival of the Birds. .. (1:31)**
- Blog e13 entrada Avenged Sevenfold- A l..
(1:9)**
- Blog e16 entrada New tomorrow- A friend..
(1:20)**
- Blog e19 entrada Generation Kill- Capit..
(1:29)**
- Blog e22 entrada Copenaghe- Vetusta Mor..
(1:20)**
- Blog e25 entrada Apocalyptica-Not stron..
(1:21)**
- Blog e26 entrada Nightwish- Nemo fecha ..
(1:17)**
- Blog e44 entrada Boas Festas fecha Lune..
(1:8)**
- Blog e33 entrada Kiss me- Ed Sheeran fe..
(1:11)**
- Blog e34 entrada Holywood Tonight- Mich..
(1:16)**
- Blog e35 entrada Girl is on fire. Alici.. (1:9)**

Blog e44 entrada Swan Fyahwboy- A grito..
(1:24)

Blog e48 entrada Con un ramito de Viole..
(1:15)

Blog e50 entrada The A Team Ed Sheeran ..
(1:14)

Blog e51 Al principio podemos oir un ór..
(23:41)

Blog e53 entrada Nightmare- Avenged Sev..
(1:40)

Blog e57 entrada Deadmau5& Imogen Heap-
.. (1:29)

Blog e59 entrada Charlotte Perrelli- He..
(1:22)

Blog e61 entrada Music for one apartmen..
(1:12)

Blog e62 entrada Noches en vela-La send..
(1:44)

Blog e63 entrada Adelle- Turning Tables..
(1:19)

Blog e66 entrada Beyoncé- I was here fe..
(1:18)

Blog e67 entrada Love me in black- Doro..
(1:18)

Música Favorita-Artista

- EGIIA Inv: Bueno, hoxe queríavos pre.. (8:18)**
- EGIIA Marta: Eu levei "Un ramillete" .. (19:21)**
- EGIIA Inv: Bueno...E tu [a Leire]? L.. (22:31)**
- EGIIA Jon: Pois a mín me gusta o tec.. (33:33)**
- EGIIA Inv: E que cancións trouxestes.. (34:39)**
- EGIIA Jon: Pois eu trouxen unha canc.. (41:41)**
- EGIIA Ivan: Bueno, a min me gusta so.. (42:44)**
- EGIIA Inv: Variado (risas)... de Esp.. (46:63)**
- EGIIA Inv: E cambiastes os gustos mu.. (64:75)**
- EGIIA Inv: E... por exemplo, que inf.. (76:112)**
- EGIIA Leire: Eu penso que inflúe moi.. (88:88)**
- EGIIB Inv: Entón gustaríame empezar .. (10:23)**
- EGIIB Lis: A mí el Pop-Rock, el Pop .. (24:24)**
- EGIIB Samara: Pois a mín gústame... .. (25:27)**
- EGIIB Anahí: Eu de estilos... non se.. (30:37)**
- EGIIB Inv: Ou sexa que Rock e logo t.. (38:43)**
- EGIIB Paulo: Pois eu fixen dúas de A.. (45:48)**
- EGIIB Lis: Eu fixen de Adelle unha, .. (49:49)**

**EGIIB Samara: Eu fixen unha de Micha..
(50:50)**

**EGIIB Anahí: E eu fixen unha de Cold..
(51:53)**

EGIIB Inv: E se tiverades...que face.. (54:63)

**EGIIB Samara: Eu pois... por exemplo..
(64:78)**

EGIIB Lis: A mín influeme a familia,.. (79:85)

**EGIIB Paulo: Eu sobre todo en youtub..
(86:91)**

**EGIIB Inv: Agora dixestes os vosos gr..
(92:113)**

EGIIC Inv: Bueno, pois gustaríame qu.. (4:18)

EGIIC Omar: Bueno, pues... (risas) a.. (19:28)

EGIIC Magda: Bueno, pois a ver... a .. (29:33)

EGIIC Iria: Pois eu teño un gusto má.. (34:38)

EGIIC Yanira: A mí me gusta... pero .. (39:42)

**EGIIC Avenged Sevenfold este... Todo..
(41:44)**

EGIIC Inv: Vale... e que cancións pu.. (47:52)

EGIIC Iris: Eu puxen a de "Girl on f.. (53:54)

**EGIIC Magda: Eu puxen unha de Apocal..
(55:67)**

EGIIC Iria: Pois eu a primeira que p.. (68:68)

EGIIC Inv: A túa canción favorita..... (69:70)

EGIIC Inv: Moi ben... mirade, teño o.. (71:113)

**EGIIC Inv: Se tiverades que escoller..
(114:155)**

**EGIIC Inv: E vós... en donde escoita..
(207:242)**

**EGIIC Inv: Moi ben... Que outros est..
(273:292)**

**EPII E logo temos a "meniña", porqu..
(128:130)**

**Blog e4 The Verve Bitter Sweet Symphon..
(2:14)**

**Blog e6 entrada Coldplay fecha Viernes..
(1:10)**

**Blog e7 entrada Good Enough. Evanescen..
(1:27)**

Blog e9 entrada Arrival of the Birds. .. (1:31)

**Blog e13 entrada Avenged Sevenfold- A l..
(1:9)**

**Blog e16 entrada New tomorrow- A friend..
(1:20)**

**Blog e19 entrada Generation Kill- Capit..
(1:29)**

**Blog e22 entrada Copenaghe- Vetusta Mor..
(1:20)**

**Blog e25 entrada Apocalyptica-Not stron..
(1:21)**

**Blog e26 entrada Nightwish- Nemo fecha ..
(1:17)**

**Blog e32 entrada Boas Festas fecha Lune..
(1:8)**

**Blog e33 entrada Kiss me- Ed Sheeran fe..
(1:11)**

**Blog e34 entrada Hollywood Tonight- Mich..
(1:16)**

Blog e35 entrada Girl is on fire. Alici.. (1:9)

**Blog e42 entrada Swan Fyahwboy- A grito..
(1:24)**

**Blog e46 entrada Con un ramito de Viole..
(1:15)**

**Blog e48 entrada The A Team Ed Sheeran ..
(1:14)**

**Blog e49 Al principio podemos oir un ór..
(23:41)**

**Blog e51 entrada Nightmare- Avenged Sev..
(1:40)**

**Blog e55 entrada Deadmau5& Imogen Heap-
.. (1:29)**

**Blog e57 entrada Charlotte Perrelli- He..
(1:22)**

**Blog e59 entrada Music for one apartmen..
(1:12)**

**Blog e60 entrada Noches en vela-La send..
(1:44)**

Música Favorita-Estilos Musicais

Blog e61 entrada Adelle- Turning Tables.. (1:19)

Blog e64 entrada Beyoncé- I was here fe.. (1:18)

Blog e65 entrada Love me in black- Doro.. (1:18)

EGIIA Inv: Bueno, hoxe queríavos pre.. (8:18)

EGIIA Inv: Bueno...E tu [a Leire]? L.. (22:31)

EGIIA Jon: Pois a mín me gusta o tec.. (33:33)

EGIIA Ivan: Bueno, a mín me gusta so.. (42:44)

EGIIA Inv: Variado (risas)... de Esp.. (46:63)

EGIIA Inv: E cambiastes os gustos mu.. (64:75)

EGIIB Inv: Entón gustárame empezar .. (10:23)

EGIIB Lis: A mí el Pop-Rock, el Pop .. (24:24)

EGIIB Samara: Pois a mín gústame... .. (2EGIIB)

EGIIB Anahí: Eu de estilos... non se.. (30:37)

EGIIB Inv: Ou sexa que Rock e logo t.. (38:43)

EGIIB Lis: A mín influeme a familia,.. (79:85)

EGIIB Paulo: Eu sobre todo en youtub.. (86:91)

**EGIIB nv: Agora dixestes os vosos gr..
(92:113)**

EGIIC Inv: Bueno, pois gustaríame qu.. (4:18)

EGIIC Omar: Bueno, pues... (risas) a.. (19:28)

EGIIC Magda: Bueno, pois a ver... a .. (29:33)

EGIIC Iria: Pois eu teño un gusto má.. (34:38)

**EGIIC Magda: Eu puxen unha de Apocal..
(55:67)**

EGIIC Iria: Pois eu a primeira que p.. (68:68)

EGIIC Inv: Moi ben... mirade, teño o.. (71:113)

**EGIIC Inv: Bueno, e dentro da asigna..
(256:272)**

**EGIIC Inv: Moi ben... Que outros est..
(273:292)**

**EGIIC Inv: Vamos ver, sería falar do..
(295:354)**

EGIIIA Inv: Si? Vale... Que máis... X.. (57:76)

EGIIIB Inv: Vale... E mira... xa cand.. (68:76)

**EGIIIC Inv: Vale... Xa falamos noutra..
(99:119)**

EPII A xente que é culta pero non t.. (6:6)

EPII Dentro dos músicos....tamén fa.. (7:7)

EPII Logo a orde vai un pouco..... .. (8:8)

EPII O hip-hop ten , como che diría.. (9:9)

EPII dos maiores.... na xente que c.. (9:9)

EPII Aos rapaces sempre cando lles .. (10:10)

EPII E eu creo que fora do entorno .. (10:10)

EPII Hilda: Sí, sí a un nivel máis .. (18:18)

EPII O pop-rock parece que é un tem.. (18:18)

**EPII a mín pasoume unha anécdota qu..
(18:18)**

EPII E curiosamente o jazz gústalle.. (19:19)

EPII E.....home, a música clásica d.. (20:20)

EPII E.....e a música clásica....é .. (22:22)

EPII nv: Acáballes gustando... Hild.. (24:26)

EPII Logo hai unha música que utili.. (28:28)

EPII Por outra banda, tamén o folcl.. (30:30)

EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:43)

EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:44)

EPII O hip-hop é o máis prestixioso.. (45:45)

**EPII Asímeno porque levan desde sem..
(49:49)**

EPII Os que temos cativos pequenos,.. (50:52)

**EPII Normalmente co pop-rock, pasa ..
(53:58)**

EPII O jazz rexéitano máis que a mú.. (59:59)

EPII Inv: Digamos que sería unha no.. (61:66)

Música Favorita-Alumno

EPII Inv: Que estilos musicais cons.. (69:72)

EPII O que sí que noto é entre eles.. (111:113)

**EPII E logo temos a “meniña”, porqu..
(128:130)**

16:4 texto Arrebuscando na rede, at.. (7:8)

17:5 entrada Coldplay fecha Viernes.. (1:10)

78:5 entrada As partituras que vos .. (1:14)

EGIIA Inv: Bueno...E tu [a Leire]? L.. (22:31)

**EGIIA Ivan: Bueno, a min me gusta so..
(42:44)**

**EGIIA Inv: E cambiastes os gustos mu..
(64:75)**

EGIIA Leire: Eu penso que inflúe moi.. (88:88)

**EGIIA Ivan: Bueno, no meu caso, máis..
(92:96)**

**EGIIB Inv: Entón gustárame empezar ..
(10:23)**

EGIIB Lis: A mí el Pop-Rock, el Pop .. (24:24)

EGIIB Samara: Pois a mín gústame... .. (25:27)

EGIIB Anahí: Eu de estilos... non se.. (30:37)

EGIIB Paulo: Pois eu fixen dúas de A.. (45:48)

EGIIB Lis: Eu fixen de Adelle unha, .. (49:49)

**EGIIB Samara: Eu fixen unha de Micha..
(50:50)**

EGIIB Anahí: E eu fixen unha de Cold.. (51:53)

EGIIB Inv: E se tiverades...que face.. (54:63)

EGIIB Samara: Eu pois... por exemplo.. (64:78)

EGIIB Lis: A mín influeme a familia,.. (79:85)

**EGIIB Paulo: Eu sobre todo en youtub..
(86:91)**

EGIIC Inv: Bueno, pois gustárame qu.. (4:18)

EGIIC Omar: Bueno, pues... (risas) a.. (19:28)

EGIIC Magda: Bueno, pois a ver... a .. (29:33)

EGIIC Iria: Pois eu teño un gusto má.. (34:38)

EGIIC Yanira: A mí me gusta... pero .. (39:42)

**EGIIC Avenged Sevenfold este... Todo..
(41:44)**

EGIIC Yanira: Que lo estuve mirando,.. (45:45)

EGIIC Inv: Vale... e que cancións pu.. (47:52)

EGIIC Iris: Eu puxen a de "Girl on f.. (53:54)

**EGIIC Magda: Eu puxen unha de Apocal..
(55:67)**

EGIIC Iria: Pois eu a primeira que p.. (68:68)

EGIIC Inv: A túa canción favorita..... (69:70)

Xuízos Extramusicais

EGIA Inv: Bueno... por último... qu.. (214:244)

**EGIB Inv: E bóvalo de menos? Marta..
(104:106)**

**EGIB Inv: Bueno e a última pregunta..
(136:142)**

EGIIA Inv: Bueno...E tu [a Leire]? L.. (22:31)

EGIIA Jon: Pois a mín me gusta o tec.. (33:33)

EGIIA Inv: Variado (risas)... de Esp.. (46:63)

**EGIIB nv: Agora dixestes os vosos gr..
(92:113)**

EGIIC Iria: Pois eu a primeira que p.. (68:68)

**EGIIC Inv: Vamos ver, sería falar do..
(295:354)**

EPII O que sí que noto é entre eles.. (111:113)

Preferencias percibidas sobre os iguais

EGIIAInv: Variado (risas)... de Esp.. (46:63)

**EGIIA nv: Agora dixestes os vosos gr..
(92:113)**

**EGIIC Inv: Se tiverades que escoller..
(114:155)**

4.3.2 Categoría Profesora

Categoría Profesora

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CITAS (ENTREVISTA-FRAGMENTO-LOCALIZACIÓN)
PROFESORA	Alumnado	Actitudes cara a materia de música	<p>EPI Prof: Que diferencias notabas .. (52:64)</p> <p>EPI Inv: E iso? Pois porque os que.. (63:71)</p> <p>EPII O pop-rock parece que é un tem.. (18:18)</p> <p>EPII a mín pasoume unha anécdota qu.. (18:18)</p> <p>EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:43)</p> <p>EPII O jazz rexéitano máis que a mú.. (59:59)</p>
		Características	<p>EPI Prof: O de Cee era un centro d.. (30:43)</p> <p>EPI Prof: Que diferencias notabas .. (52:64)</p> <p>EPI Inv: Como ves ao alumnado nest.. (77:82)</p> <p>EPI Inv: Que elementos valoras á h.. (84:87)</p> <p>EPII O pop-rock parece que é un tem.. (18:18)</p> <p>EPII Inv: E segundo a importancia q.. (36:38)</p> <p>EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:43)</p> <p>EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:44)</p> <p>EPII O hip-hop é o máis prestixioso.. (45:45)</p> <p>EPII Asímeno porque levan desde sem.. (49:49)</p>

	EPII Os que temos cativos pequenos,.. (50:52)
	EPII Normalmente co pop-rock, pasa .. (53:58)
	EPII O jazz rexétano máis que a mú.. (59:59)
	EPII O que sí que noto é entre eles.. (111:113)
	EPII os rapaces de conservatorio, q.. (120:125)
Identidade e música	EPII O que sí que noto é entre eles.. (111:113)
	EPII os rapaces de conservatorio, q.. (120:125)
	EPII E logo temos a “meniña”, porqu.. (128:130)
Influencia do Conservatorio nas preferencias musicais	EPII os rapaces de conservatorio, q.. (120:125)
Preferencias musicais- Diferencias de Xenero	EPII Inv: E segundo a importancia q.. (36:38)
	EPII nv: Entón hai unha diferenciac.. (40:42)
	EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:43)
Xuízos sobre Estilos Musicais	EPII Aos rapaces sempre cando lles .. (10:10)
	EPII E curiosamente o jazz gústalle.. (19:19)
	EPII E.....home, a música clásica d.. (20:20)
	EPII E.....e a música clásica....é .. (22:22)

Biografía

Decisión de ser
profesora

Formación
académica

Traxectoria
Docente

EPII nv: Acáballes gustando... Hild.. (24:26)

EPII Por outra banda, tamén o folcl.. (30:30)

EPII Inv: E segundo a importancia q.. (36:38)

EPII Asímeno porque levan desde sem.. (49:49)

EPII Os que temos cativos pequenos,.. (50:52)

EPII O jazz rexéitano máis que a mú.. (59:59)

EPII Inv: Digamos que sería unha no.. (61:66)

EPII Inv: Que estilos musicais cons.. (69:72)

EPII Inv: Si.....mira, e na aula te.. (91:104)

EPII os rapaces de conservatorio, q.. (120:125)

EPI Non era o meu soño de nena, pe.. (9:9)

EPI Prof: Bueno,... eu teño o títu.. (13:13)

EPI Prof: Pois estudar dereito pen.. (17:21)

EPII Inv: Que estilos musicais cons.. (69:72)

EPI Desde cando impartes clases ne.. (23:26)

EPI Prof: O de Cee era un centro d.. (30:43)

EPII nv:(acoméntolle que a miña na.. (44:50)

EPI Prof: Que diferencias notabas .. (52:64)

EPI Inv: E iso? Pois porque os que.. (63:71)

Materias	<p> Criterios para planificación</p>	<p>EPI Inv: Que elementos valoras á h.. (84:87) EPI Tamén utilizo o blog para abri.. (87:91) EPII Inv: Que estilos musicais cons.. (69:72) EPII Inv: Entón, mira, xa que estam.. (73:74) EPII Inv: Entón, ti que botarías en.. (82:86) EPII Hilda:...Carecemos de materiai.. (87:90) EPII Hilda: Sí. O valor ideolóxico .. (109:110)</p>
	<p> Formación do profesorado</p>	<p>EPI Prof: Que formación cres máis .. (93:98) EPII Hilda: Sí, sí a un nivel máis .. (18:18)</p>
	<p> Metodoloxía</p>	<p>EPI Inv: Que elementos valoras á h.. (84:87) EPI Tamén utilizo o blog para abri.. (87:91) EPII Hilda:...Carecemos de materiai.. (87:90)</p>
	<p> Música e ideoloxía na aula</p>	<p>EPII Hilda: Sí. O valor ideolóxico .. (109:110) EPII O que sí que noto é entre eles.. (111:113) EPII E logo temos a “meniña”, porqu.. (128:130)</p>
	<p> Recursos</p>	<p>EPI Tamén utilizo o blog para abri.. (87:91) EPII Inv: Entón, ti que botarías en.. (82:86) EPII Hilda:...Carecemos de materiai.. (87:90)</p>
	<p> Actitudes dos compañeiros cara as materias</p>	<p>EPI Inv: E iso? Pois porque os que.. (63:71)</p>

Preferencias
Musicais

Xuízos sobre
Estilos Musicais

EPII A xente que é culta pero non t.. (6:6)
EPII Dentro dos músicos....tamén fa.. (7:7)
EPII Logo a orde vai un pouco..... .. (8:8)
EPII O hip-hop ten , como che diría.. (9:9)
EPII O pop-rock parece que é un tem.. (18:18)
EPII a mín pasoume unha anécdota qu.. (18:18)
EPII E curiosamente o jazz gústalle.. (19:19)
EPII E.....home, a música clásica d.. (20:20)
EPII E.....e a música clásica....é .. (22:22)
EPII nv: Acáballes gustando... Hild.. (24:26)
EPII Logo hai unha música que utili.. (28:28)
EPII Por outra banda, tamén o folcl.. (30:30)
EPII Inv: E segundo a importancia q.. (36:38)
EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:43)
EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (42:44)
EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:44)
EPII O hip-hop é o máis prestixioso.. (45:45)
EPII Asímeno porque levan desde sem.. (49:49)
EPII Os que temos cativos pequenos,.. (50:52)
EPII Normalmente co pop-rock, pasa .. (53:58)
EPII O jazz rexéitano máis que a mú.. (59:59)
EPII Inv: Digamos que sería unha no.. (61:66)

Importancia
pedagóxica dos
estilos

- EPII que estilos musicais considera.. (67:68)**
EPII Inv: Diríamos que os contidos .. (75:81)
EPII Hilda: Sí. O valor ideolóxico .. (109:110)
EPII E logo temos a “meniña”, porqu.. (128:130)
Blog e5 texto Arrebuscando na rede, at.. (7:8)
- EPII Hilda: Sí, sí a un nivel máis .. (18:18)**
EPII O pop-rock parece que é un tem.. (18:18)
EPII a mín pasoume unha anécdota qu.. (18:18)
EPII E curiosamente o jazz gústalle.. (19:19)
EPII E.....home, a música clásica d.. (20:20)
EPII E.....e a música clásica....é .. (22:22)
EPII nv: Acáballes gustando... Hild.. (24:26)
EPII Logo hai unha música que utili.. (28:28)
EPII Por outra banda, tamén o folcl.. (30:30)
EPII Inv: E segundo a importancia q.. (36:38)
EPII Hilda: Sí...lévoa observando d.. (41:44)
EPII O hip-hop é o máis prestixioso.. (45:45)
EPII Os que temos cativos pequenos,.. (50:52)
EPII Normalmente co pop-rock, pasa .. (53:58)
EPII O jazz rexétano máis que a mú.. (59:59)
EPII que estilos musicais considera.. (67:68)

		<p>EPII Inv: Diríamos que os contidos .. (75:81)</p> <p>EPII Inv: Si.....mira, e na aula te.. (91:104)</p>
	Xustificación do uso da Música Clásica	<p>EPII É dicer, rexeitar a música clá.. (22:22)</p> <p>EPII Logo hai unha música que utili.. (28:28)</p>

4.3.3 Bach AEMD

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CITAS (documento primario-fragmento-localización)
BACH AEMD	Materias- Análise I	Contidos	<p>EGIIC Inv: Bueno, e dentro da asigna.. (256:272)</p> <p>EGIIC Inv: Moi ben... Que outros est.. (273:292)</p> <p>EGIIIA Inv: Pero que parte che costou.. (15:36)</p> <p>EGIIIA Inv: E en relación a todo isto.. (37:50)</p> <p>EGIIIA Inv: Si? Vale... Que máis... X.. (57:76)</p> <p>EGIIIA Inv: Moi ben... a ver, que non.. (77:84)</p> <p>EGIIIB Magda: Proxectos...? Inv: Si, .. (7:31)</p> <p>EGIIIB Inv: E pensades que estas cous.. (32:44)</p> <p>EGIIIB Inv: Vale, moi interesante... .. (61:67)</p> <p>EGIIIB Inv: Vale... E mira... xa cand.. (68:76)</p> <p>EGIIIB Inv: Vale, moi ben... E de tod.. (84:98)</p>

Materiais

- EGIIIB . Bueno, a ver... A entrevista.. (8:49)**
- EGIIIB Inv: E bótase un pouco de meno.. (50:71)**
- EGIIIB Inv: E... Que preferides facer.. (72:98)**
- EGIIIB Inv: Vale... Xa falamos noutra.. (99:119)**
- EGIIIB Inv: E que elementos dos que a.. (120:131)**
- EGIIIB Inv: Moi ben... Bueno vamos a .. (213:261)**
- EPII Hilda:...Carecemos de materiais.. (87:90)**
- EPII Inv: Si.....mira, e na aula te.. (91:104)**
- EPII Inv: É un bo xeito para relaci.. (105:107)**
- Blog e10 entrada Director de Orquesta f.. (1:8)**
- Blog e27 entrada As obras a analizar rí.. (1:12)**
- Blog e44 entrada Día da muller fecha Vi.. (1:11)**
- Blog e56 entrada Feliz día da danza fec.. (1:8)**
- Blog e67 entrada As partituras que vos .. (1:14)**
-
- EGIIIA Inv: Seguimos. Segunda parte d.. (85:94)**
- EGIIIA Inv: Vale, moi ben... e dentro.. (117:127)**
- EGIIIA Inv: Vale... E das fichas e da.. (128:137)**
- EGIIIA Inv: Vale... Por outro lado ta.. (138:162)**
- EGIIIA Inv: Bueno... E todo o traball.. (251:268)**
- EGIIIB Inv: Vale, moi ben... E... e á.. (45:61)**

Metodoloxía-Traballo Canción
Favorita

EGIIIB Inv: Bueno, moi ben... Pasamos.. (99:114)

EGIIIB Inv: E que tal as fichas e pla.. (140:146)

EGIIIB Inv: E por outro lado, había t.. (147:160)

EGIIIB Inv: As formas e as tonalidade.. (132:194)

Blog e2 Análise I blog entrada 2 texto.. (8:8)

Blog e8 entrada sonido e oido. Pulso e.. (1:13)

Blog e27 entrada As obras a analizar rí.. (1:12)

Blog e31 entrada Melodías ocultas fecha.. (1:10)

Blog e47 entrada Testeando fecha Lunes,.. (1:11)

Blog e54 entrada Interesante timerider .. (1:5)

Blog e56 entrada Feliz día da danza fec.. (1:8)

Blog e67 entrada As partituras que vos .. (1:14)

EGIIA Marta: Eu levei “Un ramillete”.. (19:21)

EGIIA Inv: E que cancións trouxestes.. (34:39)

EGIIA Jon: Pois eu trouxen unha canc.. (41:41)

EGIIA Ivan: Bueno, a min me gusta so.. (42:44)

EGIIB Paulo: Pois eu fixen dúas de A.. (45:48)

EGIIB Lis: Eu fixen de Adelle unha, .. (49:49)

EGIIB Samara: Eu fixen unha de Micha.. (50:50)

EGIIB Anahí: E eu fixen unha de Cold.. (51:53)

EGIIC Inv: Vale... e que cancións pu.. (47:52)

EGIIC Iris: Eu puxen a de "Girl on f.. (53:54)

EGIIC Magda: Eu puxen unha de Apocal.. (55:67)

EGIIC Iria: Pois eu a primeira que p.. (68:68)

EGIIC Inv: A túa canción favorita..... (69:70)

EGIIIA Inv: E os venres, aínda que eu.. (213:244)

EGIIIA Credes que as ferramentas que .. (246:252)

EGIIIB Inv: Os venres, que eu non pui.. (205:237)

EGIIIB Inv: Moi ben... Bueno vamos a .. (213:261)

EGIIIB Vale, despois o venres, que xa.. (262:291)

EPII Inv: Si.....mira, e na aula te.. (91:104)

Blog e4 The Verve Bitter Sweet Symphon.. (2:14)

Blog e6 entrada Coldplay fecha Viernes.. (1:10)

Blog e7 entrada Good Enough. Evanescen.. (1:31)

Blog e9 entrada Arrival of the Birds. .. (1:31)

Blog e13 entrada Avenged Sevenfold- A l.. (1:9)

Blog e16 entrada New tomorrow- A friend.. (1:20)

Blog e19 entrada Generation Kill- Capit.. (1:29)

Blog e22 entrada Copenaghe- Vetusta Mor.. (1:20)

Blog e25 entrada Apocalyptica-Not stron.. (1:21)

Blog e26 entrada Nightwish- Nemo fecha .. (1:17)

Blog e33 entrada Kiss me- Ed Sheeran fe.. (1:11)

Metodoloxía- Traballo Música e
Cine

Metodoloxía- Traballo por Proxectos

Blog e34 entrada Hollywood Tonight- Mich.. (1:16)

Blog e35 entrada Girl is on fire. Alici.. (1:9)

Blog e42 entrada Swan Fyahwboy- A grito.. (1:24)

Blog e46 entrada Con un ramito de Viole.. (1:15)

Blog e48 entrada The A Team Ed Sheeran .. (1:14)

Blog e49 Al principio podemos oír un ór.. (23:41)

Blog e51 entrada Nightmare- Avenged Sev.. (1:40)

Blog e55 entrada Deadmau5& Imogen Heap-.. (1:29)

Blog e57 entrada Charlotte Perrelli- He.. (1:22)

Blog e60 entrada Noches en vela-La send.. (1:44)

Blog e61 entrada Adelle- Turning Tables.. (1:19)

Blog e64 entrada Beyoncé- I was here fe.. (1:18)

Blog e65 entrada Love me in black- Doro.. (1:18)

Blog e36 entrada Bam Stoder's Dracula f.. (1:26)

Blog e37 entrada La vida es bella fecha.. (1:39)

Blog e39 entrada Escena do filme de Mat.. (1:28)

Blog e40 trada Scary Movie 3 fecha Vier.. (1:34)

Blog e41 entrada Abraham Lincoln, cazad.. (1:60)

Blog e43 ntrada Escena de la tía Marge... (1:19)

EGIIIA Inv: Moi ben. Bueno, pois esta.. (176:197)

Opinión Alumnado

- EGIIIA Inv: E dos traballos que fixes.. (198:212)**
- EGIIIB Inv: Bueno, o último bloque é .. (175:187)**
- EGIIIB Inv: En xeral. Iria: Bueno, a .. (188:203)**
- EGIIIB Inv: Moi ben... Bueno vamos a .. (213:261)**
- Blog e10 entrada Director de Orquesta f.. (1:8)**
- Blog e19 entrada Concerto de Música fec.. (1:11)**
- Blog e18 entrada Música Incidental fech.. (1:8)**
- Blog e28 entrada FESNOJIV fecha Martes,.. (1:12)**
- Blog e29 entrada O Holandés Errante fec.. (1:8)**
- Blog e30 entrada Funcións da música no .. (1:11)**
- Blog e38 entrada Transpoittin fecha Mar.. (1:35)**
- Blog e50 entrada Mulleres e música fech.. (1:9)**
- Blog e52 entrada Os dereitos de autor f.. (1:8)**
- Blog e53 entrada Historia das Bandas So.. (1:8)**
- Blog e58 ntrada Romeo y Julieta fecha M.. (1:9)**
- Blog e62 entrada Festival de Eurovision.. (1:9)**
- Blog e63 entrada Música na II Guerra Mu.. (1:8)**
-
- EGIIIA Inv: Pero que parte che costou.. (15:36)**
- EGIIIA Inv: E en relación a todo isto.. (37:50)**
- EGIIIA Inv: Si? Vale... Que máis... X.. (57:76)**

EGIIIA Inv: Moi ben... a ver, que non.. (77:84)
EGIIIA Vale, e agora a última pregunt.. (163:175)
EGIIIA Inv: Moi ben. Bueno, pois esta.. (176:197)
EGIIIA Inv: E dos traballos que fixes.. (198:212)
EGIIIA Leire: En LPM quizás... En aná.. (270:275)
EGIIIB Magda: Proxectos...? Inv: Si, .. (7:31)
EGIIIB Inv: E pensades que estas cous.. (32:44)
EGIIIB Inv: Vale... E mira... xa cand.. (68:76)
EGIIIB Inv: Vale, moi ben... E de tod.. (84:98)
EGIIIB Inv: Bueno, moi ben... Pasamos.. (99:114)
EGIIIB Iria: Logo están os caderniños.. (115:139)
EGIIIB E agora xa falando en xeral da.. (162:173)
EGIIIB Inv: I... a parte deste... tod.. (239:252)
EGIIIB Inv: Bueno, a ver... A entrevista.. (8:49)
EGIIIB Inv: E bótase un pouco de meno.. (50:71)
EGIIIB Inv: As formas e as tonalidade.. (132:194)
EGIIIB Inv: Bueno, e analizando así u.. (195:212)
EGIIIB Inv: Bueno, e por último querí.. (292:317)
EGIIIB Inv: Bueno... E xa por último,.. (318:347)
EPII Inv: É un bo xeito para relaci.. (105:107)

Práctica Musical

EGIIIA Leire: En LPM quizás... En aná.. (270:275)

EGIIIB Inv: E por último... esta é un.. (254:267)

EGIIIB Inv: Bueno... E xa por último,.. (318:347)

Estilos Musicais

EGIIA Inv: Moi ben... e vos que esti.. (144:154)

EGIIA E estabadesme decindo que era .. (163:177)

EGIIA Inv: Vale... e gustaríavos tra.. (178:194)

EPII Inv: Si.....mira, e na aula te.. (91:104)

EPII Inv: É un bo xeito para relaci.. (105:107)

Blog e5 texto Arrebuscando na rede, at.. (7:8)

Blog-Podcast

Blog e2 Comezamos o curso, ¿qué é o qu.. (2:2)

Blog e8 sonido e oido. Pulso e ritmo (2:2)

Blog e12 Para analizar na casa (2:2)

Blog e31 entrada Melodías ocultas fecha.. (1:10)

Blog e66 palabras, palabras, palabras (2:2)

Materias- LPM

Dificultades da materia

EGIIIA Inv: Bueno vamos saltar un pou.. (95:116)

EGIIIB Iria: Logo están os caderniños.. (115:139)

EGIIIB Inv: E bótase un pouco de meno.. (50:71)

	Materiais- Opinión Alumnado	<p>EGIIIA Inv: Seguimos. Segunda parte d.. (85:94)</p> <p>EGIIIA Inv: Bueno vamos saltar un pou.. (95:116)</p> <p>EGIIIB Inv: Bueno, moi ben... Pasamos.. (99:114)</p> <p>EGIIIB Iria: Logo están os caderniños.. (115:139)</p> <p>EGIIIB Inv: As formas e as tonalidade.. (132:194)</p>
Materias	Software Musical	EGIIIA Inv: E dos traballos que fixes.. (198:212)
	ESO vs. Bach AEM	<p>EGIA Inv: E notades moito cambio do.. (25:41)</p> <p>EGIB Inv: Notastes moito cambio de .. (31:45)</p> <p>EGIC Inv: E notastes moito o cambio.. (48:59)</p> <p>EGIIIA Inv: E en relación a todo isto.. (37:50)</p> <p>EGIIIB Inv: E pensades que estas cous.. (32:44)</p> <p>EGIIIB E agora xa falando en xeral da.. (162:173)</p> <p>EGIIIB Inv: E bótase un pouco de meno.. (50:71)</p>
	Relación con Artes Escénicas	<p>EGIA Inv: E notades moito cambio do.. (25:41)</p> <p>EGIB Inv: Notastes moito cambio de .. (31:45)</p> <p>EGIC Inv: E notastes moito o cambio.. (48:59)</p> <p>EGIIIA Inv: E en relación a todo isto.. (37:50)</p> <p>EGIIIB Inv: E pensades que estas cous.. (32:44)</p> <p>EGIIIB E agora xa falando en xeral da.. (162:173)</p>

		EGIIIB Inv: E bótase un pouco de meno.. (50:71)
	Relación co Conservatorio	EGIB Iria: O grupo de teatro. Marta.. (51:57) EPII Inv: Entón, mira, xa que estam.. (73:74) EPII Inv: Diríamos que os contidos .. (75:81) EPII Hilda:...Carecemos de materiai.. (87:90)
	Utilidade das ensinanzas	EGIC Inv: Considerades as materias .. (82:91) EGIIA En que pensades vós que, falan.. (126:143) EGIIC Inv: Moi ben... vamos falar ag.. (243:255)
Percepción Social	Opinión Alumnado	EGIA Inv: E notades moito cambio do.. (25:41) EGIA Inv: E tedes contacto cos alum.. (131:144) EGIA Inv: E que opinades das materi.. (179:205) EGIA Iris: Si... a ver... en las as.. (12:12) EGIA Iris: Claro... sí... eso é o q.. (14:14) EGIA Iris: Lo teórico no, por ejemp.. (20:20) EGIA Inv: É máis difícil? Todas: Si.. (22:23) EGIA Inv: E notades moito cambio do.. (25:28) EGIB Inv: E doutros Bacharelatos qu.. (109:118)

			<p>EGIC Inv: Considerades as materias .. (82:91) EGIC Inv: Vós estades de acordo con.. (109:118) EGIC Inv: Bueno... e que opinión cr.. (119:137) EGIIA En que pensades vós que, falan.. (126:143) EGIIC Inv: Moi ben... vamos falar ag.. (243:255) EGIIIA Vale, e agora a última pregunt.. (163:175) EGIIIB Inv: E pensades que estas cous.. (32:44) EGIIIB E agora xa falando en xeral da.. (162:173) EGIIIC Inv: E bótase un pouco de meno.. (50:71) EGIIIB Inv: Bueno, e analizando así u.. (195:212) EGIC Inv: Mirade... y que vos dixo .. (105:108) EGIB Iria: O grupo de teatro. Marta.. (51:57) EPII Inv: Entón, mira, xa que estam.. (73:74) EPII Inv: Diríamos que os contidos .. (75:81) EPII Hilda:...Carecemos de materiai.. (87:90)</p>
	Opinión Familia Opinión Estudantes doutras opcións		
		Opinión Profesorado doutras Opcións	<p>EGIC Inv: Bueno... e que opinión cr.. (11EGIIIB 7) EPII Inv:.. ()</p>
Actualidade	Reforma educativa		<p>EGIA Inv: Bueno...e que máis vos ti.. (206:213) EGIIB Inv: Hai pouco, que eu xa esta.. (132:135)</p>

Blog e11 En defensa das ensinanzas artí.. (2:2)

Apêndice 5. Análise temático-descritivo das entrevistas grupais

Apéndice 1.

Apéndice 2.

5.1 Análise descritiva sobre a procedencia e bagaxe dos estudantes

5.1.1 Análise descritiva sobre a procedencia do alumnado

A maioría do alumnado non estudaba no IES Salvador de Madariaga anteriormente, senón que viñeron a este centro especificamente para cursar o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais (BACH AEM):

Inv: (para aclarar) Quen non estudou aquí?...

Magda, Iris e Yanira: (erguen a man)

Inv: E viñestes a este instituto para estudar este Bachiller?

Magda, Iris e Yanira: Si. (EGAI; 46-49)

A procedencia do alumnado é variada, aínda que a maioría son centros da cidade da Coruña ou de localidades máis ou menos próximas:

Yanira: Yo vengo de todos los días de la Barcala, Cambre.

Inv: Estudiabas alá, no instituto, en Cambre?

Yanira: Si.

Iris: Yo en la Sardiñeira (Coruña)

Magda: Eu en Carballo...

Inv: E ti eres de Carballo?

Magda: Si. Bueno a ver... eu durmo... vivo ca miña tía, pero teño esa casa aquí en Coruña, e vou o fin de semana aló.

Inv: E cambiásteisvos de instituto e de sitio para facer o Bachiller de Artes (escénicas e musicais)? Caray, menuda elección, non?

Todas: Sí.

Yanira: Sin conocer a nadie! (asinten as demais)

Iris: Si... de hecho rompí la matrícula de la Sardiñeira que ya estaba hecha y vine aquí en plan... "a lo loco".

Yanira: Yo fui dos días al otro instituto... y vine aquí un día a probar y... casi es mejor aquí que tengo al otro cerca y conozco a los profes. Xxxx (EGAI, 46-65)

Inv: Onde estabas, se se pode saber?

Iria: Sí, claro... no María Casares.

Inv: Onde está?

Iria: En Bastiagueiro... (EGBI, 10-13)

Marta: Eu tamén viñen este ano do meu instituto. Eu ía ao Agra I

Inv: Ao Agra I...

Marta: Sí... o que está ao lado do Ágora. (EGBI, 18-20)

Inv: Estudiábades neste instituto o ano pasado ou viñestes este ano?

Leire: No, viñemos a drede.

Inv: Viñestes a drede a estudar o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais?

Leire: Sí.

Todos: Sí. (EGCI, 17-21)

Iván: ...non veño de cerca, veño de Lugo...(EGCI, 32)

9.1.1.2 *Análise descriptiva sobre a bagaxe musical extraescolar do alumnado*

Iris explica que lle gusta moito cantar e que tamén estudou con anterioridade no Conservatorio, aínda que o deixou e agora xa non estuda alí. De feito, ve no Bacharelato unha forma alternativa de estudar música, xa que o Conservatorio non lle convenía. Porén, considera que o Bacharelato AEM ten importancia, ao ser un título oficial:

Inv: Cantas?

Samara: Gran cantante...

Iris: (risas) Sí, y fui al Conservatorio pero... me parecía demasiado difícilillo... O sea, no difícil, sino que te come mucho tiempo. Entonces como esto tiene que ver con la música también, con lo que quiero estudiar, pues... no es tan estricto...y... es un estudio del Instituto... entonces...

Inv: aha... Pero non estás indo ao Conservatorio agora mesmo, non?

Iris: No, ahora no. (EGA1, 78-83)

En todo caso, Iris aclara que estudou durante tres anos piano no Conservatorio, e que o deixou na metade do terceiro ano. Explica que as razóns para abandonar foron que o repertorio pianístico se baseaba na música clásica e que a ela aburríaa; que había moita esixencia non Conservatorio e que, por tanto, lle quitaba moito tempo que necesitaba para o colexio; e tamén que a profesora de piano lle reñía e, por tanto, isto supuxo que empeorase a relación entre elas:

Inv: Ti xa foras ao conservatorio?

Iris: Sí, estudié piano...

Inv: Cantos anos?

Iris: Fui tres... lo dejé en la mitad del tercer año... ya no aguanté todo el año...

Inv: E por que o deixaches... pódese saber?

Iris: Sí hombre, yo te cuento... Resulta que a mí me encantaba al principio pero después, el clásico me aburría... entonces los profesores querían que tocara clásico, y además que en el colegio también tenía que estudiar, y entonces tenía que estudiar también para el Conservatorio, aunque yo veo más importante el colegio. Y entonces,

la profesora, me empezaba a reñir y entonces acabamos cayéndonos mal... y como no me cambiaban de profesora individual... pues al final lo dejé. (EGA1, 165-170)

Tamén reconece ao falar do tema con Yanira que non lle adicaba o estudo suficiente ao Conservatorio:

Iris: Ya yo tampoco... pero aún así...hay formas y formas de hacer las cosas. (EGA1, 178)

Yanira tamén foi ao Conservatorio seis anos, un a iniciación e os outros a clarinete onde repetiu o cuarto curso. Di que non lle gustaban demasiado os profesores, aínda que tamén reconece que non estudaba demasiado:

Yanira: Ya... yo fui un año a iniciación... y luego los cuatro años... y, o sea, repetí cuarto, y también los profesores no eran muy buenos...

Inv: Entón... non che convenceu moito a forma?

Yanira: No...

Inv: Facíase un pouco aburrido, é eso?

Yanira e Iris: Claro.

Yanira: A ver... tampoco estudiaba demasiado... (EGA1, 172-177)

Magda ten tamén unha formación musical extraescolar, mais neste caso non regrada ou oficial. Explica que estudou dous anos baixo eléctrico nunha academia de Carballo e que o deixou ao vir para a Coruña a estudar o BACH AEM. Explica que agora toca nun grupo:

Inv: E estudastes música antes (algúns xa me contestaron)?

Magda: Eu fun a unha academia en Carballo... Escola da Púa (**)...

Inv: E que tocabas?

Magda: O baixo eléctrico...

Inv: Foches moitos anos?

Magda: Fun dous. Un pouco porque despois xa viñen a este Bacharelato... e xa aproveitei... agora toco nun grupo e así compenso... horas de estudio coas do grupo (que son en fin de semana)... (EGA1, 145-150)

Nun caso parecido está Iria que tamén estuda piano nunha academia, mais neste caso, tamén deixa patente que rexeita a idea de chegar a estudar no Conservatorio de Música, a pesar de que leva desde os 9 anos tocando:

Inv: E Ddixeches antes que estudabas piano? Donde estudabas piano?

Iria: Vou a clases particulares nunha academia, non estiven no conservatorio nin teño intención de estar.

Inv: Xa... e levas moito tempo?

Iria: Pois levo desde que tiña nove anos... Bueno, a ver, e que estiven cunha profesora e agora estou nunha academia e levo case 3 anos. (EGB1, 87-90)

Ademáis reconece que lle gusta moito e que toca sobre todo música clásica, sobre todo Romántica e Barroca:

Inv: E gústache?

Iria: Sí...moito...

Inv: E que cancións tocas, de que estilos?

Iria: Romántica, Barroca... pero me gusta máis a Romántica. (EGB1, 91-94)

Marta tamén ten unha bagaxe musical extraescolar, neste caso foi dous anos a canto á Escola Municipal da Coruña, aínda que ao final, moi ao seu pesar, tivo que o deixar:

Inv: E ti tocas algún instrumento?

Marta: Non, eu estiven indo catro anos á escola de música, á Escola Municipal, a canto.

Inv: Ah... interesante.

Marta: Pero non canto lírico, canto moderno.

Inv: Canto moderno? E que tal...

Marta: Ben... gustábame, pero ao final, tíveno que deixar.

Inv: Por que?

Marta: Bueno... os horarios, tampouco se adaptabancompaxinaban moi ben...

Inv: E bótalo de menos?

Marta: A verdade é que sí... (risas). (EGB1, 95-104)

Ademáis, na actualidade, forma parte do Coro Xoven da Orquesta Sinfónica de Galicia onde coincide con moitos alumnos e ex alumnos do Salvador de Madariaga:

Marta: Sí... eu canto no Coro da Sinfónica de Galicia, no coro novo, e a maioría dos alunos, dos chavales... viñeron a este instituto, que os podes ver nas orlas... (EGB1, 107)

Iván, aínda que quere orientar o seu futuro cara o teatro, estudou varios anos guitarra no Conservatorio de Viveiro:

Ivan: Yo fui a guitarra.

Inv: Ao conservatorio foches?

Ivan: Sí, a Viveiro...

Inv: Cantos anos?

Ivan: Pocos... serían dous ous tres... (EGC1, 93-96)

Tamén Lis estudaba nunha academia privada piano, e explica que o deixou mentras cursa o Bacharelato AEM para poder centrarse e non baixar a media, mais que ten pensado seguir indo a clases de piano cando o acabe:

Lis: Yo toco el piano. Dejé bueno... estuve en una escuela de música y lo dejé ahora por el Bachiller, por si bajaba la media, pero bueno, sigo tocando yo en casa cosas y bueno... luego lo retomaré otra vez. (EGC1, 99)

Omar tamén estudar canto no Conservatorio. O seu caso difire un pouco pois recoñece que estudiara dous anos e que o deixara e que este ano está retomándoo:

Omar: Yo dos años en el conservatorio. Lo dejé un año y...

Inv: Que tocabas?

Omar: Cantaba...

Inv: Ah... era canto...

Omar: ...y ahora lo retomo. (EGIC, 100-104)

Uxío estuda no grao medio no Conservatorio Tuba e piano, o que foi confirmado en entrevistas informais e deixa claro ao expresar as súas opinión sobre a materia:

Uxío: [...] estoy en el último año de lenguaje (Conservatorio) y ya lo di.

[...] el último cuadernillo que hicimos, yo acabé dando cosas que vi el año pasado (en el Conservatorio) habiendo dado cinco años antes de lenguaje.(EGC3, 166)

5.1.2 Análise descriptiva sobre a perspectiva de futuro académico-profesional

Unha boa parte do alumnado xustifica a súa decisión de estudar o BACH AEM en relación ao seu futuro académico e/ou profesional, que ten a ver coa arte e coa música.

Así Magda sinala que escolleu este Bacharelato porque lle gustaría adicarse á música:

Inv: E... ten algo que ver co que vos gustaría ser, esta escolla?

Todas: Sí, claro...

Inv: Por exemplo, a que orientades vós o facer este bachiller... a que o orientas, que che gustaría ser?

Magda: A mín, home, pola rama de música... pero, bueno, aínda non o teño claro... (EGAI, 72-75)

Tamén neste sentido se expresa Iris, que di que quere ser cantante, ao igual que Omar:

(preguntada sobre a que lle gustaría adicarse)

Iris: Yo cantante...(EGAI,78)

Inv: [...] A vós que vos gustaría ser de maior?

Omar: Músico

Inv: Músico?

Omar: Claro... cantante. (EGCI, 65-66)

Mais non todas as respostas son tan concluíntes, xa que hai alumnos que declaran buscar unha saída profesional que non é ser músico profesional, senón de profesións relacionadas directa ou indirectamente coa música. Yanira, unha das alumnas, expresa a súa intención de adicarse a Maxisterio ou a estudos relacionados co mundo audiovisual, mais que teñan relación coa música:

Yanira: [...] No, es que yo hasta ahora quería estudiar Magisterio, pero también quería que tuviera que ver con la Música. Pero, ahora que estoy aquí, estoy dudando si estudiar Magisterio o Periodismo, para ser actor y cámara...

Samara: Lo de sonido y eso?

Yanira: Sí. (EGAI, 92-94)

Na mesma liña se manifesta Lis, que quixera levar a cabo unha carreira dobre que relacione a música e os idiomas:

Lis: Yo, porque me gusta la música y aparte los idiomas. Entonces aquí era la única manera de estudiar música y tener una optativa de idiomas. Entonces pues...

Inv: Entón vas estudando un pouco o que queres...

Lis: Claro, yo quiero llevar dos [dúas vías](EGCI, 44-46)

(preguntada sobre o que quere ser de maior)

Lis: Yo compositora o cantante, si puede ser... Pero luego llevar una carrera aparte, porque no... Por si no... (EGCI, 70)

Outro grupo de alumnos pretende adicarse ao teatro. Samara, declara esta preferencia, mais con certas reservas ante a dificultade que percebe para poder lograr profesionalmente desa actividade:

Samara: Pois eu quero facer teatro, pero agora mesmo non estou facendo nada... pero quero, como dixeron ellas, primeiro facer o Bacharelato e logo xa ir a unha academia ou algo así... non sei que vou facer aínda... non creo que vaia á Universidade... quería facer algo de turismo ou algo así...

Inv: Ou sexa que dedicarte ao teatro por unha parte pero por outra ...

Samara: Sí, porque é o que me chama máis a atención... pero para ter outras cousas, sabes? (EGAI, 96-98)

Marta tamén expresa a mesma idea:

Inv: Mira... e por que collestes este Bacharelato?

Marta: Eu escollino porque quería facer interpretación... (EGBI, 45-46)

Leire chegou ao centro pola mesma razón:

Inv: E por que escolleste este Bacharelato, se se pode saber?

Leire: Yo porque quiero estudiar arte dramático... (EGCI, 22-23)

Inv: Entón, ti o que queres é ir a Vigo a estudar á ESAD?

Leire: Sí.(EGCI, 28-29)

E Iván tamén:

Inv: [...]e os demais?

Ivan: Tambián. O sea, eu tamén quería tamén eso, pero cando cheguei aquí... a ver... sí que tamén podían pararse algo en Artes Escénicas, porque eu por exemplo non son da Coruña, non veño de cerca, veño de Lugo. Entón... eu esperaba que tivera Arte Dramático... ou Arte Dramático non... pero teatro ou unha cousa así, porque é o que quero facer... (EGCI, 31-32)

Por último hai estudantes que se decantaron polo BACH AEM cunha perspectiva de adicarse a outras actividades artísticas. Así, por exemplo, Iria reconece que lle gusta facer teatro (e que forma parte do grupo de teatro do centro xunto con Marta), aínda que profesionalmente ten pensado adicarse á fotografía:

Iria: Estamos as dúas no grupo de teatro do centro... Eu collino máis que nada porque quero facer fotografía artística. (EGBI, 47)

5.1.3 Análise descriptiva sobre a elección do Bach AEM polo alumnado e o papel da súa familia

En canto á posición das familias en relación á elección do BACH AEM, os alumnados expresan diferentes formas de proceder e opinións.

Yanira explica que os seus pais non querían que fixese o BACH AEM, e sobre todo, que deixase os seus estudos no Conservatorio onde estudiara os primeiro catro cursos do Grao elemental:

Yanira: A mí, querían que me cambiara [do Bacharelato AEM]...[...]

Yanira: ... porque estaban todo el día diciéndome eso, es decir no me “obligaban” pero... no querían que dejara el conservatorio.

Yanira: A mí tampoco[querían os pais que deixara o Conservatorio]... y mi madre me tiene otra vez las partituras en casa para que haga la prueba de acceso [a Grao Medio do Conservatorio]. Y cada año me insiste.

Yanira: Es que me mi madre siente como si en cuatro años que fui... no sirvieran para nada.

Inv: ...Que non servían para nada... (corroborando)

Yanira: Claro, y lo dejé y este es el primer año que no voy a ningún lado, porque el año pasado aunque no iba al Conservatorio iba a una academia [privada]... sólo iba un día, para no perder... (EGAI, 109-123)

Yanira: Si, porque yo conozco niñas de este curso que no les dejaron hacer este Bachiller...

Inv: En casa?

Yanira: Si... los padres... había una que quería hacerlo y los padres le dijeron que no, que querían que hiciera un Bachiller de ciencias

A Iris sucédelle algo similar, explica que os seus pais tampouco querían que deixara o Conservatorio e que, de feito, prometeulle seguir co Conservatorio ao rematar o BACH AEM:

Iris: Sí... los míos también.

[...]Iris: A mí, no querían que dejara el conservatorio...

Iris: Yo le prometí a mi madre que cuando acabara con el Bachillerato que seguía con el Conservatorio. Pero ufffff... (EGAI, 110-114)

Inv: Que querían, que para facer este Bacharelato, seguirades no Conservatorio?

Iris: No, ellos lo que quieren es que nos dediquemos a la música... entonces claro, lo del Conservatorio es algo... ¿sabes?, muy importante porque es un título. Entonces, al dejarlo, y gastarse todo el dinero y estar todos pendientes de nosotros para que lo hagamos, una vez que lo dejamos pues se llevan una decepción. (EGAI, 115-116)

Os pais destas alumnas queren que continúen os seus estudos no Conservatorio de música para dar coherencia aos estudos do BACH AEM, xa que como declara Iris, consideran o Conservatorio moi importante porque concede un título musical.

Hai casos donde as opinións familiares están máis divididas. Neste sentido, Marta explica que a súa nai apoiouna na decisión de estudar o BACH AEM mais que seu pai non a apoiou tanto, xa que el prefería que se adicase a outra profesión como avogada ou controladora aérea:

Inv: E que papel xogou a vosa familia cando decidistes facer estes estudos? Tivestes o seu apoio...?

Marta: A miña nai apoioume, o meu pai non tanto...

Inv: Non quería que estudaras o Bacharelato de Artes Escénicas...

Marta: Non quería que estudara interpretación.

Inv: Por que?

Marta: Porque el sempre quería para min outra profesión: avogada... controlador aérea... tira demasiado alto, e claro non encaixaba no que el quería. (AGBI, 72-77)

Algo similar lle ten ocorrido a Iria, recibiu moito apoio da súa nai, e tamén da parte da familia materna. Porén, considera que o seu pai e parte da familia paterna querían que estudara encamiñada aos estudos de medicina, cousa que ela rexeita de forma contundente:

Inv: E ti?

Iria: Eu?... Por unha banda tiven moito apoio. Miña nai, por exemplo, é a que máis me apoia. Foi a que me meteu a estudar piano... E logo pois, a miña familia materna, mentras teña un traballo e sexa feliz dalles igual. Logo está a paterna que está bastante desgustada, pero non me importa, é a miña vida.

Inv: Querían que escolleces outra cousa?

Iria: Miña avoa como meu pai, desesperouse toda, quería pagarme a carreira de médico

Inv: Quería que foras médico?

Iria: Nin de broma. (EGBI, 81-86)

No caso de Omar, recibiu o apoio dos seus pais, aínda que o resto da familia non entenderá demasiado ben a súa decisión e introduce o tema dos estereotipos sobre o BACH AEM:

Omar: A mí mis padres me dijeron que sí que estaba bien. Pero los demás familiares me decían que no servía para nada, y no me gustaba. Es que hay estereotipos de este Bachiller... que no aprendes lo mismo que con el de ciencias... que es para los que quieren llevar el año ligero... (EGCI, 108)

Lis non tivo todo o apoio nun principio xa que considera que os pais tiñan outras expectativas, mais di que agora sí que a apoian:

Lis: A mí, en un principio, pues les costaba dejarme venir a estudiar aquí, pero después, sí me apoyan... Aunque pensaban que iba estudiar otra cosa... pero como les dije que iba a llevar una carrera aparte... pues sí ahora me apoyan... Lo que pasa es que mi familia casi todos excepto mis padres, mi hermana es cantante en una orquesta, y mi hermano tiene un grupo y fue también profesor de guitarra; y todos estamos relacionados con la música... y pensaban que una iba... que yo podría estudiar otra carrera... pero... (EGCI, 107)

Tamén hai alumnos que reciben o apoio incondicional por parte das súas familias. Este é o caso de Leire e Omar. Leire sinala que recibiu todo o apoio, e que non se enfrentou a argumentos relacionados coas dificultades da inserción profesional por parte dos seus pais:

Inv: Mirade... y que vos dixo a vosa familia... díxovos algo, animóvos ou non vos animou, cando dixestes, bueno facer o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais?

Leire: A mí mis padres me apoyan. O sea, no me pusieron ningún inconveniente nunca, de decir “ay, que no llega a ningún lado”.

Existen outros casos onde existe un apoio total por parte dos pais á decisión do alumnado, así como o declaran Magda e Samara:

Magda: Meus pais están contentos... eu xa lles dixen... bueno, que quería facer este Bacharelato porque me gustaba o da música... e bueno, apoiáronme.

Samara: A mín tamén, [risas. (EGAI, 120-121)

As entrevistadas tamén se refiren a casos de coñecidos seus aos que os pais non lles permitiron cursar o BACH AEM aínda que realizaba estudos no Conservatorio e sabendo que ese era o seu desexo:

Inv: Bueno, fantástico... non?

Yanira: Sí, porque yo conozco niñas de este curso que no les dejaron hacer este Bachiller...

Inv: En casa?

Yanira: Si... los padres... había una que quería hacerlo y los padres le dijeron que no, que querían que hiciera un Bachiller de ciencias

Iris: Claro, pero porque es distinto porque ella ya está estudiando en el Conservatorio, y como ya es un estudio aparte de música, pues no necesita en el instituto...

Yanira: Pero así es mejor, porque ya convalidas con asignaturas de aquí y...

Iris: Claro, pero no es lo mismo el Bachillerato de Ciencias que el de Artes. El de Ciencias quieras que no tienes asignaturas más...¿sabes?... bueno...

Yanira: Ya, yo lo que digo es que a ella le obligaron a hacer ese bachillerato pero ella prefería este.

Iris: Ya... (EGAI, 122-130)

5.1.4 Sentimientos relacionados coa elección

Realizar unha elección como a de estudar o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais é máis complexo do que poida parecer nun primeiro momento. Danse diferentes factores que dificultan ou lastran esta decisión. En primeiro lugar, o reducido número de centros educativos que ofertan este Bacharelato. Isto conleva que o alumnado teña que trasladarse de centro educativo deixando, a maioría das veces, moitos coñecidos e amigos e, ao fin, un entorno familiar no que saber desenvolverse:

Inv: Bueno, e estades satisfeitas de ter escollido este?

Todas: Si.

Iris: Hombre, echas de menos el otro instituto pero....

Inv: Á xente?

Iris: Claro... pero... si es lo que te gusta... (EGAI, 66-70)

Hai moitos exemplos nas conversas no que se sinala esta situación, na que extrañan o seu anterior centro na súa rutina diaria. Así, Marta, reconece botar en falta, ademáis dos amigos, outra serie de vivencias do seu anterior centro:

Inv: E cambiástesvos de instituto para vir facer o Bacharelato?

Marta e Iria: Sí...

Inv: Carai, que decisión máis dura, non? Deixastes moitos amigos alí...

Iria: Non... a ver, eu aos amigos que tiña no María Casares continuo véndoos...

Marta: Pero non é o mesmo...

Inv: Ti botas un pouco de menos?

Marta: Claro, ademáis tamén é o cambio de ambiente, de profesores, de dinámica de clases... (EGB1, 135-141)

Mais nalgún caso como o de Iria, representa ademáis unha oportunidade, xa que declara que non se encontraba a gusto no centro onde cursaba a ESO:

Iria: Sí. Pero nunca estiven tan feliz coma neste instituto....

Inv: Sí? Por que?

Iria: Viña dun ambiente moi distinto, no que non acababa de encaixar... aquí creo que encaixo mellor. (EGBI, 128-129)

Polos testimonios parece unha decisión difícil de tomar, tal e como relatan Yanira e Iris, describindo a elección como algo tomado no último momento propio de estar sumidas en moitas dúbidas:

Inv: E cambiástesvos de instituto e de sitio para facer o Bachiller de Artes (escénicas e musicais)?

Caray, menuda elección, non?

Todas: Sí.

Yanira: Sin conocer a nadie! (asinten as demáis)

Iris: Si... de hecho rompí la matrícula de la Sardiñeira que ya estaba hecha y vine aquí en plan... “a lo loco”.

Yanira: Yo fui dos días al otro instituto... y vine aquí un día a probar [...] (EGAI, 60-64)

5.1.5 Percepción social do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais.

9.1.1.3 *Percepción do Bacharelato de Artes escénicas e Musicais por outros estudantes de Bacharelato.*

9.1.1.4

O Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais conta, segundo os entrevistados, cunha baixa estima xeral por parte do alumnado que escolleu outras ramas. O alumnado di que o BACH AEM é considerado como algo máis doado e, ademáis, ligan a elección deste itinerario non a unha elección formativa concreta senón a que o alumnado de Artes Escénicas e Musicais busca rebaixar a esixencia que conlevarían outros itinerarios. Isto maniféstase en diferentes fragmentos da entrevista como son:

Inv: E tedes contacto cos alumnos dos outros Bachilleres, coincidades?

Yanira: Si, un pouco... (todas asinten)

Inv: E que opinión pensades que teñen deste Bacharelato?

Iris: Que es más fácil, y a mí eso me repatea.

Samara: Si,... a mín sempre... porque son meus compañeiros do ano pasado da ESO, e sempre que vou á súa clase, me dicen: “ Qué? Qué tal? Que no haces nada...y tal”. Pero eu creo que o din de coña... Bueno algúns...

Iris: No, no lo dicen de coña...

Yanira: A ver lo dicen como les da un poco igual, pero lo piensan igual...

Magda e Iris: Claro... (EGAI, 131-138)

Leire e Omar tamén teñen a mesma percepción da pouca valoración académica que ten o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais e, consecuentemente, a do alumnado que o cursa:

Inv: Bueno... e que opinión credes que teñen os compañeiros doutras Bacharelatos?

Leire: Ay, que es muy fácil...

Omar: Que somos los tontos...

Inv: Sí?

Lis: Que es más fácil... pero no sólo de este centro, sino que otros de Bachiller de otros centros también lo dicen... “no, vosotros tenéis suerte, que es más fácil...”.

Esta competencia e diferenza de prestixio entre as opcións de Bacharelato que inclúe a opción de Artes Escénicas e Musicais tamén se da entre o científico e o de humanidades.

Inv: E doutros Bacharelatos que están vindo agora, que opinión credes que teñen deste Bacharelato do de Artes?

Marta: Si... ademáis eu creo que pensan... bah eso fágoo eu...sabes?... en plan é moi fácil, no sé qué...

Inv: Os vosos compañeiros pensan que é fácil?

Marta: Sí... a maioría o pensan. Todo o mundo di que o máis difícil é o de ciencias. (EGBI, 108-112)

Marta: Eso é como en cuarto que agora podes escoller entre ciencias e letras, e andan aí á greña... ai no... porque letras es más difícil... ai no, las ciencias... (EGB1,114)

1.1 Percepción do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais polo profesorado.

Nunha das entrevistas surxe o comentario por partes dos entrevistados de que a percepción negativa dos estudos do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais non sen limita soamente ao alumnado doutras opcións deste nivel académico, senón que tamén existe unha parte do profesorado que se pronuncia neste sentido:

Omar: También hay profes.

Leire: Incluso los profes, eh?

Inv: Os profes tamén?

Leire: Se meten con que como somos músicos y no se qué...

Ivan: Sí... te machacan...

Omar: Los de las comunes, claro...

Inv: Si? Non vos valoran tanto...

Leire: Incluso llegan a decir... que dijo una vez una profe, que sólo sabíamos tocar la flauta y cosas así...

Inv: E por que pensades que pasa esto?

Omar: No sé... porque la gente piensa que de la música no se vive, y que de la música... no se estudia lo mismo que para ser médico... (EGC1,124-133)

9.1.1.5 *Percepción do Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais por parte do alumnado que o cursa.*

O alumnado que escolleu o Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais e o está a cursar é reacio a pensar que a súa opción non sexa digna e presente unhas dificultades acordes co nivel esixible en Bacharelato. Así, tanto Yanira como Iris reaccionan explicando as materias que lles resultan difíciles:

Inv: E vos estades de acordó [coa opinión de que o BACH AEM é máis fácil que outros]?

Todas: No.

Inv: Por que?

Samara: Porque son asignaturas de Bacharelato... o sea... me costa, eh?

Yanira: Y a mí... hombre, no me parecen las más difíciles... pero cultura, análisis... me parece bastante difícil y... (EGA1, 139-143)

Inv: Pensades que é fácil?

Omar: A ver fácil...

Leire: A mí, por ejemplo, no me resulta fácil... o sea, las asignaturas comunes son iguales que las del resto, y al no saber nada de música, a mí me cuesta muchísimo... pero bueno lo voy sacando.

Omar: Fáciles no son... a ver... son normales...

Todos: Sí, normales...

Leire: A ver, ya te digo, igual para un músico, los que convalidan, pues igual les parecerá fácil venir a estas asignaturas pero al resto de gente pues no sé...

Ivan: Yo, lo mismo... a la gente que no... yo por ejemplo, aunque fuera al conservatorio, no me acuerdo ni de la primera cosa que dijo Hilda... pero la gente que lleva toda su vida en el Conservatorio pues sabe... y entonces...

Lis: A mí me resulta normal... lo llevo bastante bien... no tengo queja. (EGC1, 111-118)

Os entrevistados/as consideran que o caso no que poden resultar máis asequibles as materias específicas, é cando existe unha bagaxe previa extraescolar en música ampla, tal e como o explica Iván na anterior cita e tamén Iris noutra entrevista:

Iris: Si... sabes que tenemos lenguaje, análisis... sin saber nada de música porque hay gente aquí que no sabe nada de música y está al lado nuestro... así que no me parece normal que digan eso... [de que as materias do Bach AEM son máis fáciles] (EGA1, 144)

5.2 Análise descritiva sobre as preferencias musicais do alumnado

5.2.1 A súa música preferida

Durante as entrevistas preguntouse aos estudantes pola súa música favorita, o que deu pé a abrir un enorme catálogo de preferencias tanto estilísticas como artísticas, nunha completa mestura persoal que mostra a complexidade deste tema.

Na EGIIA, **Marta** explica que os seus estilos favoritos son o Pop-Rock e o flamenco. Cando se lle pregunta polos grupos ou artistas concretos cita un amplo abano que vai desde Pablo Alborán, Malú e Melendi, até Pastora Soler ou Fondo Flamenco. Antes a pregunta se escoita sobre todo música en castelán, Marta responde afirmativamente, engadindo que tamén lle gusta un grupo francés chamado KIO:

Marta: Pois a mín gústame o pop-rock, e o flamenco tamén así...

Inv: Ponme exemplos, porque pop-rock é así moi amplo...

Marta: Bueno gústame Pablo Alborán, Malú, Melendi e... Pastora Soler. Despois tamén me gusta Fondo Flamenco.

Inv: O sea, que sobre todo gústache música cantada en castelán, e música nacional digamos...

Marta: Sí... pero tamén me gusta un grupo francés que se chama Kio...

Inv: Kio... Con K?

Marta: Sí...

Inv: ah... non os coñezo... e que son, así tamén pop-rock?

Marta: Sí... (EGIIA, 9-18)

Pola súa parte, **Leire** explica que ten unhas preferencias variadas dentro da música popular urbana. Dun lado gústalle o reggae, sobre todo en castelán, con grupos como Swan Fyahbwoy, Morodo, Little Pepe... ; tamén o Rock clásico de grupos como The Rolling Stones, Bruce Springsteen... e por outra banda outro estilo, o Techno-House, con artistas como David Ghetta, Steve Aoki... :

Leire: Pois, a mín gústame o reggae e o... bueno e que a mín me gusta un pouco de todo... o reggae, ou electro, ou house, o sea techno...

Inv: Electro-latino dis?

Leire: No, no... techno-house...

Inv: Techno-house...

Leire: E o pop-rock normalmente internacional, nacional non moito... pero os Black Eyed Peas... Tamén gústame os Rolling Stones, Bruce Springsteen e todos estes músicos... e nada de reggae... reggae español, pola letra e eso,...

Inv: E que grupos de Reggae?

Leire: Sound Fyahbwoy, Morodo, Little Pepe... o sea, varía... pero más bien español...

Inv: Si... E de techno que escoitas?

Leire: Tamén internacional... Steve Aoki, David Ghetta... E.. es que ahora... (risas) hay un montón...(risas)... moitos internacionais...

Inv: Bueno... moi ben. (EGIIA, 23-32)

A Jon tamén me gusta o techno e house, e ademáis tamén o Rock. Entre os artistas de techno destaca a Deadmau5, e entre grupos de rock destaca a Red Hot Chili Peppers:

Jon: Pois a mín me gusta o techno tamén e o house, e me gusta o rock tamén. E así un grupo que me gusta Deadmau5, que é un DJ, e os Red Hot Chili Peppers...

Inv: E que cancións trouxestes para o traballo de análise, se vos acordades [a Leire e Jon]? (EGIIA, 33-34)

Iván explica que as súas preferencias actuáis van sobre todo cara o Pop-Rock internacional, concretamente cara o Pop Sueco e tamén adoita gustarlle a música de Eurovisión. Exemplifica os seus gustos a través das cancións que trouxo para o traballo dos grupos “A friend in London” e a cantante Charlotte Perrelli:

Ivan: Bueno, a min me gusta sobre todo o pop-rock internacional, pop sueco... y más que nada escucho música de Eurovisión... y para las canciones (do traballo) traje dos de Eurovisión, e... una que se llama... bueno el grupo se llama “A Friend in London” y la canción se llama... “New Tomorrow”. Y después traje otra de una cantante sueca que se llama Charlotte Perrelli... creo que se llama la canción “Hero”...

Inv: O sea, que che gusta o pop sueco...

Ivan: Sí... (EGIIC, 42-44)

Na entrevista GIIB, **Paulo** explica que, aínda que pareza raro xa que estuda saxofón no conservatorio, a música que máis lle gusta é a dos estilos Heavy Metal e Hardcore. Ante as preguntas do entrevistador, sinala que as súas preferencias van cara grupos máis ou menos modernos como “Avenged Sevenfold” e “A Day to Remember”:

Paulo: Bueno... Pois a mín, a pesar de que me digan que son moi raro, porque toco o saxofón, a mín gústame o tema do heavy metal e todo o hardcore e todo por aí, eses ámbitos...

Inv: Ponme exemplos de grupos. Porque claro, agora o Heavy metal leva tantos anos... que claro...

Paulo: Xa... pero aínda seguen creando grupos, aínda que non o pareza...

Inv: E que grupos che gustan?

Paulo: Así... Avenged Sevenfold ou A day to Remember... por exemplo... non sei... son os meus dous grupos favoritos...

Inv: A pesar de que non tocas ningún instrumento de Heavy Metal...

Paulo: Claro... (EGIIB, 12-18)

Lis di preferir o Pop-Rock e o Rock. Sinala que os seus grupos favoritos son Queen e Vetusta Morla. De Pop gústalle Adelle, o que achaca a que a maioría das cancións levan piano, e ela toca o piano:

Lis: A mí el Pop-Rock, el Pop y el Rock solo también... y mi grupo favorito es Queen, Vetusta Morla... y nada... me gustan, bueno aparte, más tirando a Pop me gusta Adelle, por el rollo de que casi todas las canciones llevan piano, y yo toco el piano, y así puedo tocar esas canciones... (EGIIB, 25)

Samara explica que as súas preferencias diríxense cara estilos como o R&B, Soul e o Hip-Hop, e tamén o Pop. Entre as artistas que máis lle gustan sinala tanto a Amy Winehouse, Beyoncé, Lady Gaga... e tamén a Queen [o que implicaría tamén algo de Rock]

Samara: Pois a mín gústame... o R&B, o Soul... o Hip-Hop. E cantantes como Amy Winehouse, Beyoncé e estas así... Bueno tamén o Pop, eh?

Inv: E que che gusta de Pop?

Samara: Lady Gaga... Así os de agora tamén. E bueno, Queen e eso gústame tamén...

Inv: Pero o que máis che gusta é eso, non? O Soul...

Samara: Si... (EGIIB, 26-30)

Anahí declara non saber distinguir moi ben os estilos, como etiquetas, así que se refire directamente aos grupos que escoita. Entre os seus favoritos están One Direction, dos que explica que foi a un concerto en Madrid, e tamén escoita Guns n´Roses e Nirvana. ... Anahí di “saber” que estes grupos “non pegan”, mais que son os que realmente lle gustan:

Anahí: Eu de estilos... non sei os nomes... son así de lista eu... pero o que máis escoito é One Direction, ou sexa Pop-Rock

Samara: Fue a su concierto...

Inv: Ai, si? Foches ao seu concerto a Madrid?

Anahí: Si... E escoito moito Guns n´Roses e Nirvana...

Inv: Carai...

Anahí: Non pegan pero sí (risas de Anahí e Samara)

Inv: Non pegan pero...

Anahí: E ese tipo... (EGIIB, 31-38)

Na EGIIC, **Iris** explica que os o estilo que máis lle gusta é o Pop-Rock con grupos como Malú, Merche, Melendi... (artistas que cantan en español). Tamén comenta que co paso do tempo lle foi gustando máis o Soul e o R&B con artistas como Beyoncé, Whitney Houston, Celine Dion, Adelle... Explica que, aínda que escoita música en castelán e en inglés, para cantar (xa que ela canta) prefíre as cancións en inglés:

Iris: Empezo eu se queres... Bueno, pois mira, a mín gústame o Pop-Rock sobre todo... Pero agora dinme conta, co paso do tempo, que me vai gustando o Soul e o R&B, porque Adelle e Beyoncé e todas estas... utilizan, ou sexa, teñen unha referencia sobre o Soul e iso... e polo tanto, dinme conta co tempo de que tamén me gustaba.

Inv: E co Pop-Rock, a que te refires mais ou menos, así, en relación a grupos?

Iris: Malú, Merche... Melendi gústame tamén...

Inv: Aha... Entón música máis que nada en castelán, ou tamén en inglés?

Iris: E que gústanme as dúas, pero, ou sexa, cantar cántoa en inglés sempre, a música... gústame cantala en inglés máis que en castelán.

Inv: Aha... vale... e dos que cantan en inglés cales che gutan?

Iris: Adelle , Beyoncé, Whitney Houston, Celine Dion...

Inv: Moi ben... E de Soul que escoitas?

Iris: E que non é o Soul, son as referencias que ten Adelle, por exemplo... Non sei se ten referencias ou é Soul... non o sei... eu sei que ten algo diso...

Inv: Vale... que sona un pouco a Soul... e é o que che gusta...

Iris: Si. (EGIIC, 13-23)

Omar conta que lle gusta o Pop e R&B norteamericano e tamén un pouco o Gospel, mais que ademáis tamén escoita música Clásica: Ópera, lieder, composicións corais Renacentistas... mostra un preferencia polas composicións vocais, xa que lle gusta cantar. En canto ás primeiras preferencias, á hora de pór exemplos refírese a que escoita grupos novos como Aston, e outras artistas como Beyoncé, Destiny Child, Dreamgirls... En canto á Música Clásica refírese a Mozart (“La flauta mágica”), Verdi (Volveritmo), Leoncavallo (Pagliacci) ... e tamén corais e cantatas de J.S.Bach... Por último, no medio da conversa tamén declara que lle gusta o grupo Metallica (Heavy Metal):

Omar: Bueno, pues... (risas) a mí me gusta el Pop y el R&B americano... Si, también me gusta un poco el Gospel...en general... y también oigo música Clásica, ópera, lieder... No sé, composiciones corales Renacentistas...

Inv: De todo...

Omar: Sí, un poco de todo... Todo lo que sea música vocal... me gusta...

Inv: E a ver... Dime grupos que che gusten...

Omar: Eh... A ver... es que un grupo...

Inv: Pois catro ou cinco (risas)...

Omar: Ya... Es que más que nada escucho grupos nuevos, resurgentes... de youtube y... de... hay un grupo que se llama Aston, que hacen música popular versionados con instrumentos de la tradición Clásica... Bueno, pues, me gustan bastante lo que eran las Dreamgirls, Beyoncé, las Destiny Child... También, no sé...

Inv: E de Clásica? Qué compositores?

Omar: Si... Compositores, bueno pues, hay grandes Singspiel u óperas... “La Flauta Mágica” de Mozart, Verdi, Leoncavallo (“Pagliacci”)... Si, cosas normales, típicas... y bueno tambien corales de Bach, Cantatas, y...

Omar: Metallica tambien me gusta... (EGIIC, 35)

Magda explica que lle gusta o Heavy-Metal, mais explica que dunha tempada a esta parte se abriu máis cara a música instrumental. Ademáis tamén lle gusta Jean-

Michel Jarré. Sobre grupos de Heavy-Metal cita a Metallica, Slipknot, Nightwish... e sobre os estilos que menos lle gustan serían o Rap (Hip-Hop) e o Reggaeton:

Magda: Bueno, pois a ver... a mín gústame o Heavy-Metal, xa o comentei outras veces... pero bueno, non sei... levo unha temporada que me abrín ao estilo musical pero instrumental, sabes? Música así instrumental, só, sen voz, e como fixemos o da “paisaxe sonora” non sei, espertoume certa curiosidade. E bueno, gustaríame destacar a Jean Michel Jarré... ten uns detalles bastante curiosos que non sabía antes... E despois, respecto a bandas que me poden gustar... A ver, partindo do Heavy- Metal: Metallica, Slipknot, Nightwish tamén me gusta... e grupos así... (EGIIC, 34)

Magda: E a ver... os estilos que máis me custan serían así o Rap ou o Reggaeton... son os que menos me gustan... (risas)

Inv: Son os que menos che gustan...

Magda: Si... (EGIIC, 36-38)

Iria comenta que ten un gusto parecido ao de Magda, e o que máis lle gusta é o Heavy-Metal. En canto a grupos, nomea a Iron Maiden, Black Sabbath, Metallica; aínda que di que lle gustan máis as voces de muller como Tarja Turunen ou Doro Pesch (que estivo no grupo alemán Warlock). Por outra parte, tamén declara que lle gusta o Rock con grupos como Joan Jet, Gary Moore, Bruce Springsteen ou Bob Dylan. Explica que, últimamente, lle gustan máis algúns cantautores como Amy McDonald, e o estilo Blues:

Iria: Pois eu teño un gusto máis ou menos parecido ao dela. O estilo que máis me gusta é o Heavy-Metal. Grupos como Iron Maiden, Black Sabath, Metallica... Aínda que me gustan máis as voces de muller como Tarja Turunen, e Doro Pesch que estivo no grupo alemán Warlock. Tamén gústame moitísimo o Rock... Gústame moito Joane Jet, Gary Moore... Tamén artistas como Bruce Springsteen, ou Bob Dylan. Ultimamente gústame bastante máis os cantautores como Amy McDonald ou destes país Russian Red... Tamén gústame o Blues, aínda que por agora coñezo pouco, e ... antes gustábame moito o Pop. Cheguei a un nivel no que non o aturo practicamente... (risas) (EGIIC, 39)

Yanira, ao igual que Anahí, di non saber moito de clasificacións estilísticas. Explica que lle gusta escoitar música variada, mesturando estilos. Di que lle gustan grupos como Jason Mraz, Simple Plan... Outras veces, sinala que lle gusta escoitar Juan Magán, Carlos Jean... E que este ano, ao comezar as aulas, descubriu o grupo Avenged Sevenfold. Para exemplificar a variedade di que ten até cancións de “Los niños del coro” (película):

Yanira: A mí me gusta... pero es que no sé decir un estilo en concreto...

Inv: Bueno, pero ti di grupos e cancións...

Yanira: Sí... Me gusta escuchar, así todo... O sea, no todo mezclado, pero a un artista en concreto le escucho una cosa en un momento... pero sino me gusta escuchar todo mezclado. No sé, ten el móvil, cuando escucho las canciones, tengo todo mezclado, para que no aparezca sólo por separado... No sé, me gusta mucho ***, también grupos como Simple Plan o Jason Mraz o estos. Aunque también a veces me apetece escuchar a Juan Magán, o Carlos Jean o estes. Y este año, al empezar las clases con la profesora, descubrí un grupo que se llama Avenged Sevenfold este... (EGIIC, 46)

Yanira: Que lo estuve mirando, porque me gustaron canciones que pusieron en clase. Y en plan, tengo muchas canciones de ellos que me gustan. Y no sé, porque ahí tengo todo mezclado... Es que también tengo canciones de niños de coro y así... (risas do todos) (EGIIC, 50)

9.1.1.6 *Cancións favoritas traballadas na aula*

Un dos xeitos de achegarnos ás preferencias musicais do alumnado é a través da actividade proposta dentro da materia de Análise I pola profesora. Neste tipo de traballo cada alumno debe elixir unha canción da súa preferencia para realizar unha análise que despois debe expór diante dos seus compañeiros.

Na entrevista EGIIA, os alumnos relatan unha serie de temas elixidos por eles para realizar análises.

Así, Leire explica que escolleu un tema Sound Fyahbwoy e unha canción do grupo do seu pai, Capitan Morgan:

Inv: E que cancións trouxestes para o traballo de análise, se vos acordades [a Leire e Jon]?

Leire: Pois unha de Sound Fyahbwoy que se chama “A gritos” (risas), e outra de meu pai que toca nun grupo...

Inv: E en que grupo, se se pode saber?

Leire: Tocaba en Capitán Morgan... (EGIIA;34-37)

Jon explica que trouxo unha peza de Cinematic Orchestra chamada “Arrival of the Birds”, e a canción de “Telemissed Communications” de Deadmau5:

Jon: Pois eu trouxen unha canción que se chama “Arrival of the birds” de Cinematic Orchestra, que é un grupo que ten, así, música instrumental... e a de “telemissed communications” de Deadmau5... (EGIIA; 41)

Iván sinala que as súas preferencias musicais enfócanse cara o pop sueco, e que por iso escolleu as cancións “New tomorrow” da banda “A Friend in London” e outra da artista Charlotte Perrelli titulada “Hero”

Ivan: Bueno, a min me gusta sobre todo o pop-rock internacional, pop sueco... y más que nada escucho música de Eurovisión... y para las canciones (do traballo) traje dos de Eurovisión, e... una que se llama... bueno el grupo se llama “A Friend in London” y la canción se llama... “New Tomorrow”. Y después traje otra de una cantante sueca que se llama Charlotte Perrelli... creo que se llama la canción “Hero”... (EGIIA; 42)

Para observar a variedade existente, podemos observar a canción escollida por Marta, “Un ramillete de violetas” de Cecilia:

Marta: Eu levei “Un ramillete” de Cecilia... (EGIIA;19)

Na entrevista EGIIB seguen a aparecer gustos moi heteroxéneos. Paulo, por exemplo, explica que fixo o traballo sobre dúas cancións do grupo Avenged Sevenfold, “Nightmare” e “Another Piece of Heaven”:

Inv: Bueno, e que cancións fixestes para os traballos de Hilda sobre as vosas cancións favoritas?

Paulo: Pois eu fixen dúas de Avenged Sevenfold... Porque na primeira avaliación non as fixen, e na segunda avaliación retomei o grupo para facelo...

Samara: Moi interesantes (as cancións)

Paulo: E fixen unha que se chama A Little Piece of Heaven, e outra que se chama Nightmare... (EGIIB; 45-48)

Lis explica que fixo a de “Turnin’ Table” de Adele e “Copenhague” de Vetusta Morla acompañada da Orquesta Sinfónica de Murcia:

Lis: Eu fixen de Adelle unha, Turnin Table, e outra de Vetusta Morla... a de “Copenhague” co concerto benéfico que fixeran en Murcia, coa Orquesta Sinfónica de Murcia... (EGIIB; 50)

Samara elixiu unha canción de Beyoncé titulada “If I was here”, e outra de Michael Jackson, “Hollywood Tonight”:

Samara: Eu fixen unha de Michael Jackson, que se llamaba...se chamaba “Hollywood Tonight”...Tonight... e outra de Beyoncé, que se titula “I Was Here”... (EGIIB; 51)

Anahí explica que fixo unha canción de Coldplay, “Fix you”, e aínda que non o lembraba nese momento, Samara lémbrale que tamén fixo a canción “The A Team” de Coldplay:

Anahí: E eu fixen unha de Coldplay “Fix you”... e.... Solo hice una, verdad? (a Samara)

Samara: No... y la de Ed Sheran...

Anahí: Ah... y unha de Ed Sheran... “The A team” (EGIIB; 52-54)

Na entrevista EGIIC, ao igual que noutras entrevistas, existe un diálogo entre os entrevistados ao recordar as cancións que formaron parte do traballo das súas cancións favoritas. Isto obsérvase cando lle toca a Omar falar das cancións que escolleu, unha do grupo Evanescence e outra de Lisa Gerrard:

Inv: Vale... e que cancións puxestes no traballo que vos fai Hilda sobre a vosa favorita? g

Omar: La primera que puse yo... fue una canción del grupo Evanescence, que es acompañada sólo por cuerdas y piano... Está muy guai...Es una canción sentimental. Y la segunda es una canción-banda sonora, que está escrita en un idioma propio por la cantante...

Yanira: Sí, a mí también me gustó mucho...

Omar: Lisa Gerrard... Es una banda sonora-ballet-película...

Magda: La de “Now we are free”, no? . Sí, hay varios temas que me gustaron... No los conocía.

Omar: Sí... es un grupo de dos personas... (risas) (EGIIC; 52-57)

Iris expón os seus gustos, explicando que escolleu unha canción de Alicia Keys, “This girl is on fire”, e tamén o tema “Mirando al cielo”, que como reconece, é a súa canción favorita desde hai moito tempo:

Iris: Eu puxen a de “Girl on fire” de Alicia Keys, porque é unha canción que me gusta moito, e como a canto tamén, pois non sei... E como ten dúas versións, ten unha versión acústica... A mín suélenme gustar as versións acústicas, entón puxen a versión acústica de “Girl on fire”. E aínda non puxen outra canción, pero poñerei a de “Mirando al cielo” de Huecco, que é a miña canción preferida desde hai moito tempo. (EGIIC; 58)

Cando chega o turno de Magda, explica que escolleu dúas cancións ben diferenciadas, a primeira do grupo Apocalyptica, “Not strong enough”, e a segunda, “Noches en vela”, do grupo La Senda de Afra, do que forma parte como baixista, e que casualmente tamén coñece o investigador xa que a súa parella foi protagonista dun videoclip dese mesmo grupo, tal e como explica na entrevista:

Magda: Eu puxen unha de Apocalyptica na primeira avaliación... que se chama “Not strong enough”, e bueno, púxena porque me gusta bastante o contraste dos violoncellos e o Heavy... non sei...

Yanira: Si... molaba mucho esa...

Magda: E esta última que puxen foi do meu grupo... que teño... “La senda de Afra”... pero vamos, que é de Pop-Rock...

Inv: Tocas en “La senda de Afra”? Coñezo o grupo...

Magda: Si? (risas)... Pois eu son a baixista...

Inv: Vou facer unha confesión: A miña noiva sae no videoclip de “La senda de Afra”...

Magda: Ah... E que eu non estaba aínda... (risas e caras de sorpresas)

Inv: Bueno, e como se chama a canción?

Magda: A que puxen?

Inv: Si

Magda: “Noches en vela”. (EGIIC; 60-70)

Iria comenta que as dúas cancións que fixo sobre o traballo son a de “Nemo” de Nightwish e a de “Love me in black” de Doro Pesch. Da primeira comenta que lle gusta moito polo seu contido poético, explicando que a letra trata dunha crise de falta identidade eco que se sente identificada. Da de Doro Pesch, comenta que, aínda que existen dúas versións, ela prefire a máis “Heavy” que a que está feita con arranxos orquestrais. Reconece que esta última é a súa canción favorita:

Iria: Pois eu a primeira que puxen foi “Nemo”, de Nightwish. Gústame moito polo seu contido poético. A canción fala dunha especie de crise, que é estar perdido, atoparse sen identidade... Que creo que algún momento todos pasamos por iso, máis ou menos... E pola tímbrica da cantante, unha voz case de ópera. E mañá tócame expoñer de novo, e vou poñer “Love me in black” da cantante Doro Pesch. Hai dúas versións, unha está feita cunha orquestra, con instrumentos de corda sobre todo, pero

a mín gústame máis a versión Heavy, con guitarras e demais... É a miña canción favorita, desde non hai moito tempo, pero gústame moitísimo... (EGIIC; 73)

Tamén Yanira fala das dúas cancións sobre as que fixo o traballo. A primeira e de Lucio Battisti, “La canzone del sole”, que é unha canción reivindicativa, e de segunda a de “Angel” de Jason Mraz:

Yanira: Eu a primeira que puxen foi Lucio Battisti, que é un cantautor italiano. Va de... Sí, é unha canción destas reivindicativas, con guitarra... que se chamaba “La canzone del sole”. E a segunda que puxen foi a de “Angel” Jason Mraz, que tamén gústame moito... (EGIIC; 75)

9.1.1.7 Opinión sobre a Música Clásica

Cando son preguntados pola relación que teñen a respecto da música clásica o alumnado reconece, en xeral, que escoitan algo de música clásica, mais que non forma parte das súas preferencias principais. Deste modo, na entrevista EGIIA, vemos como **Leire** nega categóricamente que escoite música clásica, **Marta** reconece que poucas veces escoita este tipo de música, ao contrario que **Jon**, que reconece que ás veces escoita música clásica en youtube, mais aclarando que non escoita as mesmas obras que as tratadas na aula:

Inv: Abúrrevos un pouco?... E vós na casa escoitades música clásica?

Leire: Noo....

Marta: De vez en cando pero... (risas de Leire...)

Jon: Eu sí... non sei en youtube... ás veces poño música clásica...

Inv: As audicións de clase ou outra música?

Jon: No... outras diferentes... (EGIIA, 195-200)

Na entrevista EGIIC, ao falar da Música Clásica exprésanse diferentes opinións. **Iris**, explica que desde que estuda Análise I valora moito máis a música Clásica, cousa que antes non facía. Mais aclara, que esta valoración non implica que a escoite habitualmente. **Magda**, é da mesma opinión, é dicir, considera interesante o mundo da Música Clásica, sen ser un dos seus estilos predilectos. **Yanira** explica que lle gusta a Música Clásica, e que ademais dos concertos aos que asiste co colexio, se pode, tamén asiste a outros concertos de música Clásica pola súa conta. Por outra banda está **Omar**, que reconece escoitar música clásica, xa que para él sí é un dos seus estilos musicais favoritos:

Iris: E a mín antes tamén me pasaba iso... O que pasa e que fun cambiando o que pensaba... e por exemplo agora que estou estudando Análise (I) e todo... doulle máis importancia á música clásica, gústame máis escoitala. Non escoitala de tela no meu móvil ou de vela en youtube, non... (risas de todos), pero se teño que escoitar a Sinfónica (de Galicia) ou ver aos meus compañeiros gustar, a mín gústame.

Magda: Si... ten motivos curiosos... eu comparto esa idea... (EGII, 315-316)

Yanira: Si... cando temos unha excursión para ver a Sinfónica (de Galicia), por exemplo, a mín gústame ir

Iris: Sí, a mín tamén...

Yanira: ... pero gústame ir porque sí... aparte cando hai concertos que non son do colexio, se podo ir tamén vou. Pero na miña clase, o ano pasado, iban todos un pouco... así... como... “vamos a escoitar a Sinfónica” (rollazo). (EGIIC, 310-312)

Omar: Claro, es que yo a veces, a mí no sé... yo estoy escuchando un aria de ópera o lo que sea, y me gusta escucharla varias veces por varios autores, para coger referencias y tal, o técnicas... (EGIIC, 326)

5.2.2 Cambios de gustos musicais durante a adolescencia

O alumnado entrevistado valora os cambios nas súas preferencias musicais durante a adolescencia, sobre todo, desde os primeiros cursos da ESO até o momento presente no que cursan o primeiro curso do Bacharelato:

Marta expresa a sensación de que realmente o seu gusto musical non ten variado moito nos últimos anos:

Marta: Non... Eu creo que non variei moito o estilo musical, eh? (EGIIA;65)

Leire confésanos, con un pouco de pudor, que antes escoitaba moito Reggaeton, mais que co tempo, ao madurar e considerar o contido das letras, deixou de escoitalo:

Leire: Eu teño que recoñecer que antes me gustaba moito o Reggaeton.

Inv: O Reggaeton?

Leire: Antes...

Inv: A que anos?

Leire: Pois en 1º, 2º da ESO, e 3º... Desto que escoitas todo Reggaeton ... entendes o que di e xa logo... (xestos de que deixas de oílo) xa no... (EGIIA; 66-70)

Jon explica que comezou a escoitar Red Hot Chilli Peppers cando tiña 7 anos e, aínda que existen cancións que lle seguen a gustar, recoñece que xa non é un grupo que siga:

Jon: Eu empecei a escoitar os Red Hot Chili Peppers pois... cando tiña 7 anos...

Inv: E síguese gustando?

Jon: Non, home, non é un grupo que siga... Pero teñen cancións que me siguen gustando... (EGIIA; 72-74)

Iván comenta que os seus gustos non variaron demasiado, xa que sempre preferiu o Pop, a música de Eurovisión...:

Iván: Si... eu non cambiei tampouco... sempre me gustou o mesmo... pop, música de eurovision... (EGIIB; 75)

Yanira define a música que escoitaba na ESO como “moi penosa” (EGIIC,77). Entre estes artistas Yanira cita ao grupo Pignoise, banda sonora da serie “Los hombre de Paco”, e tamén distintos cantantes de Reggaeton como Tito “El Bambino”, Arcángel e Dani Romero. Yanira reconece que agora xa non lle gustan tanto mais que, ás veces, aínda escoita esta música. Ademáis, a conversa é seguida polos compañeiros que mostran coñecer ben a música referida durante a mesma, xa que interveñen suxerindo grupos, ou tarareando algunhas cancións referidas:

Inv: (...) na plena adolescencia, que música escoitabades? A mesma que agora, era diferente?

Yanira: Moi penosa (Iris afirma, hai revuelo) (EGIIC, 76-77)

Yanira: Eu me acordo que me gustaba moito Pignoise... Que fora a un concerto tamén

Omar: Pignoise? (a Iris)

Iris: O da serie...

Yanira: Si... “Los hombre de Paco”

Omar: Ah... los de “tan-tan-tan”(tarareando)

Yanira: Si... tamén tiña os Cds dos Jonas Brothers (risas)...

Iris: Eu o de “Florecienta” (telenovela argentina) e Rebelde Way...(risas de todas)

Yanira: Eso foi máis ben ao final de primaria... na época da ESO gustábame máis o Reggaeton...tipo...

Omar: Tito “El Bambino”... (con burla)

Yanira: Sí, Tito “El Bambino”... e estes... que agora xa non me gustan tanto. Pero ás veces, aínda teño ganas de escoitalos...

Inv: Que máis grupos de Reggaeton?

Yanira: Arcángel tamén ... E ese tamén me gusta agora, ás veces, poucas cancións...

Inv: Moi ben...

Yanira: Ah, e Dani Romero...

Iris: Mítico... (risas) (EIIGC; 104-118)

Omar explica que antes escoitaba máis Pop, mais maioritariamente en inglés, e menos en castelán. Explica que na actualidade o segue escoitando, aínda que en menor medida. Tamén reconece noutro fragmento da conversa que escoitaba música electrónica, principalmente house:

Omar: Yo escuchaba algo más de Pop pero...

Yanira: Ya... Mucho Pop... yo creo

Omar: Sí... pero casi nada en castellano, la mitad en... inglés o más de la mitad. Y bueno, lo que sigo escuchando ahora, pero en menor medida...

Inv: Ponme exemplos diso... que aínda que non estés orgulloso pódelos decir... son moi útiles (risas).

Omar: Pues... no sé, Lucy Silvas, o ... hay un grupo Pop-Rock, bueno un cantante de Pop-Rock alemán, Remo, y por ahí. Y rock, Metallica... y eso... (EGIIB, 78-82)

Magda: Ui...(risas) Non me lembro... Sei que era Electrónica...pero...

Inv: Pero que era House?

Magda: Sí... sabes?

Omar: Ah... yo también... (EGIIB, 92-95)

Iris explica que antes escoitaba Reggaeton, e argumenta que co tempo foille gustando algo menos. Explica que o proceso foi gradual non algo radical ou súbito. Ademais explica que tamén escoitaba Pop, especialmente as cancións de Disney-Channel de artistas como Hanna Montana, aínda que tamén en español artistas como Melendi. Comenta que lle gustaba máis o estilo de Melendi antes. Ao exemplificar que artistas de Reggaeton escoitaba, Iris explica que escoitaba Don Omar, e admite que sigue escoitando cancións de Cali y el Dandee deste estilo, mais algo máis refinado, suave e tranquilo, como algunhas versións acústicas...:

Iris: Eu é que escoitaba Reggaeton...(risas de todos). Pero co tempo... deixoume de gustarme tanto... e fun pasando un pouquiño. Pero non foi algo moi drástico, que dixeran: “Non máis Reggaeton, e vou escoitar isto”. Non, tamén escoitaba Pop... as cancións de Disney Channel, das series...

Yanira: Hanna Montana...

Iris: Sí, Hanna Montana... E todas esas cousas. Pero bueno, pouco a pouco foi cambiando. Tamén escoitaba Melendi moitísimo, que bueno, aínda o sigo escoitando... Molábame máis o rolo que tiña antes Melendi, pero sígueme gustando, aínda que agora é máis comercial... Sígueme gustando...

Inv: Moi ben. E Reggaeton que escoitabas? Don Omar?

Iris: Don Omar... El Kali y el Dandee non son tan Reggaeton...así, a ver... Sigo escoitando algunhas cancións ás veces de Kali y el Dandee por exemplo... Pero son cancións que non son “Chunda-Chunda”...

Omar: Chunda-chunda... (risas)

Iris: Por exemplo, Kali y el Dandee sacaron unha canción agora, a de “No digas nada”, que fixeron unha versión acústica e unha versión “chunda-chunda” (risas de todos). E a mín, por exemplo, gústame máis a versión acústica, non me gusta a outra. Eu agora, escoito música máis suave, máis tranquila... (EGIIC; 83-89)

Magda, pola súa banda, comenta que antes escoitaba máis música de Blues, e tamén grupos como Dire Straits. Tamén grupos españois como Seguridad Social. Mais adiante tamén cita outras bandas como Warcry, e incluso Loquillo. Tamén explica que escoitaba música electrónica, sobre todo House, aínda que comenta que nunca le gustou tanto como a música rock:

Magda: Pois eu antes escoitaba máis Blues... Acórdome que escoitaba Dire Straits, gustábame bastante... E despois grupos españois como Seguridad Social, tamén me gustaba moito... E así que recorde, eses eran os meus destacados... Despois tamén escoitaba música Electrónica... pero non tiña voz... era máis...

Inv: Como por exemplo?

Magda: Ui...(risas) Non me lembro... Sei que era Electrónica...pero...

Inv: Pero que era House?

Magda: Sí... sabes?

Omar: Ah... yo también...

Magda: Non tiña ningunha así que diga: “ah, pois gústame...”. Non, porque Dire Straits sí que me gustaba. E Warcry tamén era un grupo que me gustaba. E despois estaba Loquillo... tamén me gustaba... E gústame tamén, pero bueno, agora escoito menos... (EGIIC; 90-96)

Iria recoñece sentir vergoña pola música que escoitaba no pasado. Explica que escoitaba moita música procedente das selección da emisora radiofónica 40 principais, aínda que agora di renegar daquela música. Comenta que o cambio nas súas preferencias foi un proceso, e que debido á influencia do seu pai comezou a escoitar outras bandas máis de rock clásico como Led Zeppelin, Dire Straits... Considera, por isto, que o seu gusto mellorou bastante, sinalando que hoxe en día non atura o “chunda-chunda”:

Iria: Bueno, isto é do máis vergoñento...pero bueno... Eu escoitaba sobre todo a música dos 40 principais, da que agora renego. Foi como unha especie de proceso. Comecei a escoitar o que escoito agora grazas á influencia de meu pai, dos Cd que tiña tipo Led Zeppelin, Dire Straits... E creo que o meu gusto mellorou bastante... Non son capaz xa de aturar o “Chunda-chunda” (risas de todos)

Inv: Ou sexa, que escoitabas máis ben música dos 40 Principales... E que grupos te acordas que che gustaran?

Iria: Non lembro, síntoo moito... (risas de todos)

Inv: Están enterrados, sepultados... (risas de todos)

Iria: É o que dicía... O meu pasado escuro...

Inv: Bueno, pois respectamos o teu pasado e... (risas de todos) (EGIIC; 98-103)

9.1.1.8 *Influencias sobre o gusto musical*

Os alumnos son preguntados durante as entrevistas sobre cales son as influencias máis importantes que perciben sobre os seus gustos musicais.

Marta, por exemplo, recoñece que a súa maior influencia musical é a súa familia, xa que escoita música que descubriu a través dos seus pais e irmáns. Explica que de escoitalles pór a música no ámbito doméstico, moitas cancións acábanlle gustando, aínda que, marcando unha certa distancia, recoñece que non todas. Así, recoñece que na súa casa escoitan música como Camela ou Pimpinela (flamenco e canción lixeira en castelán), o que considera peculiar:

Inv: (...) que pensades que inflúe no voso gusto musical? Quero decir: inflúevos os medios de comunicación, inflúevos internet, os amigos a familia ou...pensades que non vos inflúe nada...

Marta: Eu máis que nada a familia... porque... internet...ou así non...

Inv: Non che inflúen?

Marta: Non...

Inv: Entón ti segues escoitando a música que escoitan teus pais... irmáns...?

Marta: Algunha sí.

Inv: Si?

Marta: Si... porque desto que estas na casa, e empezan a poñer a todo volume e (risas)... a escoitas...

Inv: E acábanche gustando?

Marta: Si, algunhas... outras non...

Inv: Por exemplo, no teu caso?

Marta: Pois, eu que sei, escoitan Camela, Pimpinela... pois bueno, hai algunhas que están ben, outras xa non... pero... Sí, na miña familia son así... (EGIIA; 76-87)

Leire, pola súa banda, amplía a influencia ata situala no entorno de xente coa que convives, a túa familia e amigos. No seu caso particular recoñece a influencia significativa do seu pai a quen, como explica, encántalle a música de Bruce Springsteen. Leire relata que antes non lle gustaba nada, mais que agora lle gusta moito, polo que recoñece a influencia do seu pai respecto a ese estilo de música (Rock):

Leire: Eu penso que inflúe moito o entorno con que andas, o sea, dependendo a música que escoiten os teus amigos... e a mín inflúeme moito o meu pai...que... o sea, el é fan, fan, de Bruce Springsteen... A mín antes non me gustaba nada, e canto máis o escoitaba el, máis ahhh! (desagrado...)... E agora, pois me gusta moitísimo... e meu pai creo que foi o que me influíu na música, así, dese tipo... (EGIIA; 88)

Jon sinala que nel inflúen, sobre todo, os seus amigos aínda que non teñan exactamente os mesmos gustos musicais. A través deles vai encontrando novos artistas e estilos:

Jon: Eu tamén penso que inflúen máis que nada os amigos... porque aprendes... non é que escoitemos todos a mesma música... pero cada un ten a súa música e vas aprendendo novos estilos de música...

Inv: Vas escoitando o que escoitan os teus amigos, non?

Jon: Si... (EGIIA;89-91)

Iván, porén, non recoñece unha influencia significativa do seu círculo social máis cercano. De feito, afirma non compartir ningún gusto cos seus amigos porque, en xeral, salvo contadas excepcións, non lle gusta a música que escoitan. Recoñece estar máis influído pola música que escoita a través dos medios de comunicación (televisión) e internet:

Ivan: Bueno, no meu caso, máis ben os medios de comunicación... por exemplo, internet... ou ao velo na televisión pois xa dices tu... pois... porque eu, por exemplo, non comparto ningún gusto cos meus amigos. A mín non me gusta o que escoitan... A ver, pódeme gustar unha canción, pero tampouco quere decir que me vaian gustar todas as desa rama...

Inv: Ou sexa, que ti fiaste máis de internet, buscas...

Ivan: Si...

Inv: E buscas ti a música para escoitala?

Ivan: Sobre todo por unha páxina, en plan que... (lle gusta) (EGIIB; 92-96)

Anahí explica que está influída principalmente polo que escoita na radio. Recoñece escoitar moito Europa FM e os 40 Principales (emisoras consideradas como pertencentes á radio fórmula en España) e tamén a inflúen os medios de comunicación (televisión). En canto á familia, non a inclúe como unha influencia significativa. Tampouco aos seus amigos porque, como explica, pódelle gustar algunha canción das que escoitan mais, en xeral, teñen un gusto musical diferente

Inv: (...) que inflúe no voso gusto musical?(...)

Anahí: A radio...

Inv: Ti se o escoitas na radio...

Anahí: O sea, se sona na radio pois...

Inv: En que emisoras?

Anahí: Depende... a que teña... non sei... agora escoito moito Europa FM e os 40, porque están poñendo cancións novas de One Direction e estes... (risas)...pero non sei...ao mellor o vexo na tele, ou o escoito nun anuncio...

Inv: Os teus amigos inflúenche?

Anahí: Ao mellor... e que temos gustos diferentes musicais, entón... ao mellor... algunha canción pódeme gustar, pero normalmente non...

Inv: E a túa familia?

Anahí: A miña nai sí, porque pon cancións en plan dos Rolling... e gústanme... pero non escoito habitualmente... (EGIIB, 55-64)

Samara recoñece tamén influencia dos medios de comunicación, nomeadamente internet. Recoñece buscar música por internet, sobre todo a través da páxina youtube,

pasando de video a video, xa que a propia páxina tenta encontrar música similar á visionada (citar). Ademais, considera que a influencia do círculo de amizades é puntual xa que non escoitan a música que a ela lle gusta. Por outra banda, sinala a influencia do pai cara escoitar música Rock máis clásico como Eric Clapton, Bruce Springsteen, The Rolling Stones... Porén, reconece que, aínda que lle gusta, esta música non é a que escoita habitualmente:

Samara: Eu pois... por exemplo... pois podo buscar en internet... refireste a novas cancións, non?

Inv: Bueno... Si... grupos... como chegas aos grupos que escoitas e que che gustan...

Samara: Por exemplo, eu que sei... estou en youtube... e vou pasando video tras video...e encontro novas cousas....

Inv: Polas suxerencias...que aparecen na dereita?

Samara: Si

Anahí: Si

Samara:... ou tamén de amigos... que ten unha canción... “ah... e de quen é?” tal...

Inv: Os teus amigos teñen así gustos parecidos a ti?

Samara: No... si y no... pero yo que sé...como dijo ella puede haber alguna canción que me guste y...

Inv: E a familia?

Samara: Si... meu pai... pero... si o meu pai gústame moito a música, que é Rock, así... A ver a mín, non son cancións que escoite habitualmente, pero gústanme... se cadra pódome poñer a escoitar iso... pero a de miña nai e meu irmán, non...

Inv: Que música escoita teu pai?

Samara: Pois Eric Clapton, Bruce Springsteen, os Rolling... estos así...

Inv: Ou sexa, que ti non os escoitas habitualmente pero gústanche...

Samara: Non... si, gústanme, pero non é música que... sí que a escoito pero tíranme máis as que dixen antes... pero sí que me gustan tamén... (EGIIB; 65-79)

Para Lis a súa influencia principal, en canto ás súas preferencias musicais, é a súa familia. Xustifica isto, ademais, porque a maioría da súa familia toca algún instrumento ou canta, incluso profesionalmente, como a súa irmá que é cantante nunha orquestra. O seu irmán inflúea cara o Rock con grupos como Pearl Jam, xa quen ten unha banda de versión desta banda chamada “Alive”, Nirvana, Vetusta Morla... E a súa irmá considera que a inflúe máis a escoitar Pop, aínda que canta nunha Orquestra (de música lixeira) e, por isto, canta de todos os estilos:

Lis: A mín inflúeme a familia, porque todos tocan ou cantan...entón... casi... meu irmán foi o que máis, porque toca a guitarra e ten un grupo de Rock e entón eso fixo que me gustara o Rock, e despois cando empezou piano, pois empezoume a gustar o piano, e empeceino a tocar eu tamén...Si... pola banda de meu irmán gústame o Rock, e por miña irmán máis o Pop... que eu fun máis...

Inv: E que grupo é se se pode saber?

Lis: O de meu irmán? Chamábase Alive... e tocan... bueno, antes tiña outro que tocaban Rock máis... Nirvana e... bueno, Vetusta Morla... agora tocan máis... que non me sae... Pearl Jam...

Inv: Moi ben...E túa irmán?

Lis: Miña irmán e cantante nunha orquesta...e que, ela canta de todos os estilos...

Inv: Todos os estilos, claro... (EGIIB; 80-85)

Paulo reconece como maior influencia a música que busca por internet, especialmente youtube. Explica o seu sistema de búsqueda de grupos de Hardcore e Punk a través dos canais das discográficas especializadas (como Victory Records) ou a través das suxerencias que ofrece VEVO. Paulo, aínda que non comprende exactamente o que realmente é, úsao para os seus propios fins:

Paulo: Eu sobre todo en youtube, mediante discográficas...canales de discográficas... como Victory Records... que patrocina así grupos de Hardcore e de Punk... e tamén en canales dos grupos que me gustan, que pon ao final “VEVO” o sea, V E V O en maiúsculas, que poñen cancións de grupos amigos... por decilo así... e así descubro...

Anahí: VEVO no es de youtube?

Samara: Claro...

Anahí: Cuando hay un video nuevo que pone VEVO no es porque es nuevo...

Samara: Es un canal, no? ¿Qué es?

Paulo: Es un canal, por ejemplo, en A Day to Remember, tienes un canal... A Day To Remember VEVO, que no ponen canciones tuyas, ponen canciones de grupos “amigos” por decirlo así... (EGII; 87-92)

Yanira explica que o seu círculo social próximo non lle inflúe moito xa que ás súas amigas non lles gusta a música que escoita e, na casa, a súa familia tampouco adoita compartir as súas preferencias musicais, agás co seu tío. Do seu pai comparte a música que pon no coche, aínda que non lle gusta escoitala durante moito tempo:

Yanira: No...pero... Si, porque por exemplo, ás miñas amigas, a miña música poucas veces lles gusta. Por exemplo, enseñeilles últimamente a canción que puxo Magda dos violoncellos, ou ás veces... Estou na casa, na cociña, e poño unha canción de música clásica e non lles gusta...ou Heavy... (EGIIC, 167)

Yanira: Mi tío, sí. O sea, varios grupos que escuchaba me acabaron gustando, o tipos de música. (EGIIC, 194)

Yanira: A mín pásame... que meu pai é moi de... No coche, así cando vai, sempre pon música así de orquestras, e merengues e así... (risas dos demais). Gústame escoitar un cacho pero... (EGIIC, 209)

Ademáis, Yanira explica que, aínda que non sabe por que, apuntando indirectamente a unha menor formación musical, moita xente adoita referirse ás preferencias musicais que non comparte con desdén ou desconsideración, reflexando unha certa falta de flexibilidade. Ela considera que é máis respetuosa nese sentido:

Yanira: Sí... pero iso eu tampouco o entendo... Porque a mín pónenme unha canción que non me gusta, e dígolle “Bua, non me gusta”... Pero a outra xente, non sei... non creo que sexa por non estudar música nin nada deso, pero sóenche decir

máis ben “Eso é unha merda..” non sei que, ou enseguida che din... “Non me gusta”... (risas de todos). (EGIIC, 171)

Abunda nesta idea noutro fragmento máis adiante na conversa onde resalta que, en xeral, no Bacharelato de Artes Escénicas e Musicais o alumnado é moi tolerante coas diferentes preferencias musicais de cada un, sen derivar en valoracións alén do propiamente musical:

Yanira: Si... Por exemplo, creo que somos máis [o alumnado do BACH AEM]... que alguén diche que lle gusta un tipo de música e ti dis... “ Bueno, tal... a mín non me gusta”... pero a demáis xente como que desprezia algún tipo de música. (EGIIC, 176)

Inv: [a xente] Como que fai diferencias coas músicas...

Yanira: Si, porque eu por exemplo, non me gusta escoitar Rap, pero paréceme un estilo de música normal... como outro... (EGIIC, 179-180)

Exemplifica as diferencias existentes co seu círculo de amizades a respecto da preferencias musicais, explicando que cando lle pedían que lles gravara un cd, xa procuraba escoller a música que máis lles gustaba, e aínda así a súa música non lles gustaba:

Yanira: Antes a mín decíanme “grábame un cd” ou así... E eu intentaba meter cancións que xa sabía que eran máis ou menos tal... Pero aínda así decían “Este cd, no se que”... “Pues no te grabo máis, sabes?”(risas) (EGIIC;187)

Iris ao falar das influencias musicais non expresa ningunha influencia determinante, deixando aberta a porta a diversas influencias. Entre a influencia familiar sinala a seu pai, grazas ao que descubriu a “Andy y Lucas” e tamén a Adelle. Recoñece, iso sí, que non comparte demasiado as preferencias musicais coas súas amigas, ás que principalmente lles gusta o Reggaeton. Ademáis, como Yanira, considera que o alumnado do BACH AEM é máis tolerante coas diferentes opcións musicais das persoas.

Iris: Todo un pouco... [sobre as influencias na música que escoita] (EGIIC, 162)

Iris: A mín, pásame o mesmo [sobre que a música que lles pon ás súas amigas poucas veces lles gusta]. (EGIIC, 168)

Iris: Porque os gustos das nosas amigas... é máis tamén como Reggaeton... non pasaron a etapa do Reggaeton... (risas) (EGIIC, 170)

Iris: [sobre se é habitual compartir preferencias musicais coas amizades] Depende.. (EGIIC, 174)

Iris: [sobre a afirmación de que o alumnado do BACH AEM é máis tolerante coa música que lle gusta a cada un] Si. (EGIIC,177)

Iris: [sobre o artista Pablo Alborán] Non, non é un pesado, que canta moi ben... Pero á xente non lle gusta, porque non lle gusta a música lenta, gústalle... (EGIIC, 185)

Iris: A mín gustoume Andy y Lucas, porque a meu gustáballe e comprou o Cd para escoitalo na casa e...

Omar: Y Adelle igual...

Iris: Si, e Adelle tamén...claro

Inv: Ou sexa, que compartes os gustos, non?

Iris: Si... (EGIIC, 196-200)

Omar non da demasiada información sobre as influencias musicais. Contesta referíndose en xeral a un amplo abano de influencias, mais sinala que a súa familia non o inflúe no gusto musical. Ademáis, sobre a idea de compartir preferencias musicais coas amizades, cre que depende de con quen se relacione cada un;

Omar: [sobre que elementos lle inflúen nos seus gustos musicais] Todo... (EGIIC, 163)

Omar: [sobre a influencia nas preferencias musicais da súa familia] A mí, mi familia no... pero... (EGIIC, 165)

Omar: A mí no... (EGIIC, 190)

Omar: [sobre compartir gustos musicais coas amizades] Depende con quen te involucres... (EGIIC, 175)

Iria recoñece a influencia do seu pai nos seus gustos musicais. En canto ás amizades distingue entre as que son musicalmente máis afíns e as que non, mais deixando claro que non ten nada que ver coa relación de amizade en sí. Eso sí, recoñece unha certa frustración cando as súas amizades non comparten as súas preferencias musicais:

Iria: Tamén depende moito de con quen des. Por exemplo, eu a música contigo (a Magda) enténdome perfectamente. Pero con Marta, con quen me levo xenial... Xusto onte, estabamos no supermercado, e sonou unha canción que era Melendi creo que con Pignoise. E eu dixen, porque sí: “Non aturo esta canción”. E dez segundos despois, vén Marta e di: “Encántame esta canción”. (EGIIC, 172)

Iria: [sobre o Rap] Si... é un estilo decente... (EGIIC, 181)

Iria: A mín por exemplo, pásame con Pablo Alborán... Non lle gusta a ninguén a súa música, dos meus amigos. E paréceme tan mal... pero tan mal... tan mal... que me pon dos nervios, en serio. (EGIIC, 182)

Iria: Depende do que te deixes influir... (EGIIC, 191)

Iria: A mín...Eu... tirei máis hacia o lado do meu pai, que lle gusta case a mesma música ca min... Logo pois á miña nai gústalle moito a ópera, e pouco me influíu... (risas) (EGIIC, 202)

Magda recoñece unha forte influencia da súa familia, dese o seu pai, que lle gustaba o Heavy Metal, polo que comezou escoitando Metallica. Así que considera ao seu pai como iniciador dos seus gustos musicais actuais. Ademáis, tamén está dacordo en que o alumnado do BACH AEM é respetuoso coas diferentes preferencias musicais.

Magda: Si (178)

Magda: Bueno eu penso que sí... (189)

Magda: Claro... (192)

Magda: Bueno, pois si... Non e que, ao meu pai tamén lle gustaba o Heavy e tal...e empecei escoitando Metallica, por parte del... e bueno funme adentrando nese mundo...musicalmente...

Inv: Entón foi unha influencia, digamos así, importante...

Magda: Bueno, inicioume digamos...

Inv: Sí, pero falamos tamén da iniciación, falamos do pasado, non só de hoxe en día...

Magda: Sí, claro (risas). (204-208)

9.1.1.9 *Forma de escoita e consumo*

A maioría dos estudantes utilizan internet e móvil como medio para acceder a escoitar música, especialmente a través da páxina web de youtube.

Iván, Leire e Jon (EGIIA) recoñecen escoitar sobre todo música de internet, maioritariamente na páxina de youtube, a través do seu teléfono móvil. Porén cabe sinalar que negan utilizar, habitualmente, outras plataformas como en streaming como Spotify:

Inv: E... donde escoitades música? Por internet, no móvil...?

Todos: Si...

Leire: Si... internet, el móvil...

Ivan: El móvil, internet...

Inv: E en internet, donde?

Jon: En youtube...

Leire: En youtube, sobre todo...

Inv: En youtube sobre todo?

Ivan e Marta: (asinten)

Inv: E utilizades outro tipo de plataformas: spotify ou...?

Leire: No... Spotify...

Inv: Non?

Ivan, Marta e Jon: (negan coa cabeza) (EGIIA, 93-109)

Ademáis recoñece utilizar algunha páxina máis específica en canto aos seus gustos musicais:

Inv: E buscas ti a música para escoitala?

Ivan: Sobre todo por unha páxina, en plan que... [lle gusta] (EGIIA, 95-96)

Pola súa banda, Marta di escoitar pouca música por internet. En caso de escoitala por este medio, faino normalmente a través de youtube. Recoñece que segue escoitando a música sobre todo a través de CD:

Marta: Eu é que por internet escoito pouca música, e a pouca que escoito, escóitooa en youtube.

Inv: E que a escoitas en discos, máis ben?

Marta: Si... (EGIIB, 110-113)

En canto ao tempo que adican a escoitar música este é moi elevado. Marta e Leire afirman, coa complacencia de Iván e Jon, que escoitan música case “todo o día”, explicando que, ademáis, a música é parte de múltiples actividades no día a día tales como camiñar ou estudar:

Inv: E canto escoitades música ao día?

Leire: Buh....(risas... os demais poñen caras de escoitar moito)

Marta: Todo o día...

Inv: Si?

Marta: Si... prácticamente...

Inv: Todo o día?... O sea, ides no bus e ides escoitando música?

Leire: Escoitando música...

Inv: Pola rúa?

Leire: Escoitando música (risas)

Marta: Imos en bici escoitando música...

Inv: Bueno...

Leire: Ata estudar, escoitando música (risas)

Inv: Ata estudar escoitando música! Entón sodes... melómanos! (risas) (EGIIA, 113-125)

Na entrevista EGIIC, os estudantes mostran que conumen música sobre todo a través do móbil en internet tanto en youtube como en spotify, mais tamén utilizan a radio.

Iris, Iria, Magda e Omar e Yanira din escoitar música a través de diversas fontes, sobre todo en internet en páxinas como Youtube e a plataforma Spotify, ademáis de escoitar a radio. Ademáis, Omar puntualiza o que quere dar a entender por escoitar a radio xa que, como canta, escoita especificamente certos podcast da emisora Radio Clásica:

Iris: En todos os sitios...

Inv: Pero preferentemente?

Iria: Eu no youtube ou na radio, sobre todo...

Magda: Si...

Iris: Si.

Inv: En youtube?

Iris: Youtube, Spotify...

Omar: Youtube, Spotify...

Inv: Usades Spotify?

Omar: Bueno, sí. La radio un poco. Yo para, a veces... como yo canto... yo oigo muchos programas de radio clásica de estos de canto y eso... pero...sólo... la radio muy poco... pero más que todo youtube.

Yanira: Sí... es lo que más... (EGIIC, 213-223)

Noutro momento da entrevista EGIIC, os estudantes expresan tamén a forma en que os inflúe a televisión no tocante á música. Así, por exemplo, Magda sinala que a ela inflúelle sobre todo a través da música dos anuncios de publicidade, exemplificándoo coa descripción dun anuncio que Yanira tamén reconece, e unha música que lle gusta a ámbolos dúas:

Inv: Aha... moi ben... E a televisión inflúevos?

Magda: A mín inflúeme en anuncios... Gústame moito... unha (canción) que era dun perfume me parece... algo así... como era... bueno que salen como nun barco, así no océano e é de Massimo Dutti

Yanira: Dolce Gabanna...

Magda: E, bueno, ten unha banda sonora que me gusta moito...

Yanira: Si, que a tía levaba un bikini branco...

Magda: Si

Yanira: Si a mín tamén me gusta... (EGIIC, 236-247)

Tamén a Iria explica outro caso no que tamén lle aconteceu que descubriu cancións a través dos anuncios. Unha vez máis, describe as imaxes do anuncio para chegar a dicir a canción, “Crimson and Clover”:

Iria: A mín pasoume que había un anuncio, non lembro moi ben de quen era, que estaba un home mirándoches así, como se ti estiveses deitado no chan,.. e eu quedeime pensando “Que?”, e comezou a sonar unha canción bastante lenta... pero gustoume moito. A canción chámase “Crimson and Clover”, non lembro o artista, pero era lenta, bastante bonita... (EGIIC, 242)

Omar e Yanira reconecen que tamén escoitan música de bandas sonoras de películas que lles gustaron. Yanira explica que moitas veces consegue a banda sonora de películas que lle gustaron. Aclara que non as escoita enteiras, pero sí por pequenos fragmentos:

Omar: Del cine también...

Yanira: Si, a mín gústame... a pouca xente lle gusta... pero grabas películas e despois de moitas gústame descargar a banda sonora, ou sexa, non quero dicir que a vaia escoitar 20 minutos, pero... tipo “Piratas del Caribe”, e así...

Omar: (tararea unha parte da banda sonora desa película) (EGIIC, 245-257)

Sobre a forma de utilizar estes recursos para configurar as súas preferencias, a maioría dos entrevistados na EGIIC reconece abertamente utilizar os sistemas de búsqueda da propia páxina de youtube (que ofrece opcións musicais similares ás que se están a escoitar) á hora de encontrar novas cancións e grupos. Iria explica que utiliza ás veces, xa que moitas veces encontra cousas interesantes. Isto incluso, como

afirma Yanira, fai que moitas cancións das que escoita habitualmente as descubrirá de ese modo, “por casualidade”. Iris, explica, ademáis como, a través dunha canción que un compañeiro expuxo na aula encontrou máis cancións que lle gustaron:

Inv: E utilizades os sistemas de búsqueda de youtube para descubrir novos grupos...?

Yanira: Si... (todos asinten)

Iria: Si, ás veces... En buscas relacionadas moitas veces encontras cousas interesantes...

Inv: E é habitual que encontredes cousas que vos seguen gustando, cousas novas?

Todos: Sí...

Yanira: Si... eu moitas cancións que me gustan descubrinas así por casualidade...

Omar: Y grupos nuevos...

Inv: E grupos novos a través de internet, non?

Todos: Si...

Iris: E eu... quen puxo a canción de “she...” non sei que, que dixeches ti o cantante (a Yanira)

Yanira: e.... Avenged Sevenfold?... ah, la de Ed Sheran a que puxo Uxío?

Iris: Esa... A través desa canción, escoiteina e gustábame, e comecei a escoitar máis cancións del das que vas descubrindo así... (EGIIC, 224-235)

5.2.3 Estilos musicais, ideas e preconceitos

9.1.1.10 Música clásica

Na entrevista EGIIA, o alumnado expresa as súas opinións, sobre as connotacións sociais que ten escoitar música clásica. Globalmente, os estudantes cren que escoitar deste estilo de música goza de prestixio social. Así as opinións, mostran que, para o alumnado, declarar que se escoita Música Clásica conleva facerse un preconceito desa persoa como culta:

Inv: A ver... a música clásica... ten prestixio social?

Marta: Sí... eu creo que sí...

Jon: Si...

Inv: Ten prestixio... decir que escoitas música clásica...?

Leire: Si... Pareces culto...

Inv: Pareces culto?

Marta: Si...

Leire: Si, te da un aire de... (EGIIA, 205-212)

Jon matiza, xa que entende que se a persoa estuda no Conservatorio, sería máis normal e, polo tanto, non o consideraría fora da normalidade:

Jon: Depende... se estás nun conservatorio, por exemplo, decir que escoitas música clásica... claro...

Leire: Dache nivel... Pero si vas por la calle y, no sé, le preguntas a alguien, ¿escuchas música clásica?, te dice que sí... y dices “Oh... qué culto...”

Inv: E se alguén da vosa idade vos di... “eu escoito música clásica”, tamén da idea de culto?

Leire e Jon: Si...

Marta: Home, se vai ao conservatorio e tal, ao mellor, como el tamén a escoitará... pois gustaralle (...) (EGIIA, 213-217)

Marta engade que, para a xente que escoita estilos como o Reggaeton, pode opinar que unha persoa que escoite Música Clásica sexa aburrída:

Marta: (...) Pero se é deses que lles gusta moito o Reggaeton... e lle dis que escoitas música clásica... igual che di “Buah... tío, que aburrido...en plan psss...”

Jon opina que a el non lle inflúe a música que escoite outra xente á hora de ter prexuízos. Porén, para Leire que unha persoa escoite música clásica dalle un aura de ser unha persoa culta e de que che gusta escoitar música. Marta matiza que para ela daría unha sensación de “chapón”:

Jon: Non, eu creo que cada un pode escoitar o que quere, ¿sabes?. A mín dame igual que escoite música clásica, que reggaeton, que...

Leire: No... pero da un aire de culto siempre... aunque vayas al conservatorio, da igual..

Marta: De chapón...

Leire: No... de chapón, no sé... de que sabes muchas cosas, de que le gusta escuchar música... (EGIIA, 217-222)

Na entrevista EGIIB, **Lis** considera que a Música Clásica da prestixio social a quen a escoita, se ben explica que é máis extraño que unha persoa xoven escoite Música Clásica. Recoñece, ademáis, que ela escoita música clásica, sobre todo Chopin, debido a que toca o piano. Lis confesa que aos seus coñecidos e amigos lles extraña que lles guste. Esta estudante considera que os xóvenes consideran que a Música Clásica é máis para xente maior, mentres que se percebe que a xente xoven é máis de escoitar música electrónica e outros estilos similares:

Inv: E pensades que decir por aí que escoitas Música Clásica, da prestixio... da caché ou non da caché?

Lis: Si... Pero tamén...

Samara: Sobre todo ca xente maior...

Lis: Sobre todo, choca más si una persona joven escucha música Clásica, que una persona un poco más mayor... A mí, por ejemplo, me gusta la música Clásica, sobre todo Chopin. Y cuando les digo que me gusta, aparte de que gustan otros estilos, pues también les choca... Pero claro, yo al tocar el piano, pues es lo que más se toca, Música Clásica...

Inv: Claro...

Lis: Y eso... Y yo creo que lo ven así como que la gente más mayor es más de escuchar Música Clásica, y que la gente joven es más de escuchar Electrónica y ese rollo... (EGIIB; 86-92)

9.1.1.11 Jazz

En canto á valoración social que os estudantes perciben do jazz, esta mostrase moi difusa. En xeral, está asociada como unha música culta, mais o alumnado non é capaz de construír demasiados detalles sobre as peculiaridades sociais do jazz.

Ademáis, o jazz non é tan do gusto do alumnado como a Música Clásica.

Marta explica que non lle gusta, porque lle aburre moito.

Leire conta que a ela a música de jazz gústalle pero para vela en directo, asistindo a concertos ou jam-sessions.

En canto á pregunta de se escoitar jazz concede prestixio social en xeral, os estudantes da entrevista **EGIIA** non saben contestar a esta pregunta. Así, **Marta, Jon e Iván** simplemente encóllense de hombros. **Leire**, porén, sí considera que o jazz concede prestixio, máis sinala que tamén depende da idade, xa que é moi raro que alguén da súa idade lles diga que escoita música Clásica ou Jazz. Considera que a maioría das persoas da súa idade contestaría dicindo que escoitan Pop ou algún estilo similar:

Inv: Bueno... outro estilo... Jazz...

Marta: Bufff... a mín abúrreme moitísimo... non me gusta nada...

Inv: Non vos gusta?

Leire: Non... pero... o sea, sí... a mí me gusta el Jazz pero...

Marta: A mín non...mátame...

Leire: Pero... no para escucharlo... me gusta para verlo en jam sessions y esas cosas... pero no tendría para cds y eso...

Inv: Así que che gusta para velo nun concerto ou así?

Leire: Sí...

Inv: E credes que da tamén prestixio escoitar jazz?

Leire: Si... es que sí...

Jon, Marta e Iva: (encóllense de hombros)

Inv: Nin idea?

Marta: Non... (risas)

Inv: Ou sexa que sería o mesmo se escoita Jazz como se...

Leire: O sea, pero depende de la edad... es muy raro que alguien de nuestra edad nos venga y nos diga “escucho música clásica, o escucho Jazz...” y le digo: “bueno, pues...” (risas de Marta). Lo normal es que te diga escucho...no sé... Pop... escucho tal...

Inv: Bueno... consideraríadelo un pouco raro, non? En principio... se vos di: “escucho jazz”..., decides...

Leire: Claro, sí...

Jon: Eu penso que se me di eso, é que toca algún instrumento...

Inv: Claro... senón non é normal, non?

Jon: Si... (EGIIA, 235-254)

Na EGIIB sucede algo similar, a maioría do alumnado non ten referencias para referirse ao jazz, que se mostra socialmente como un estilo máis descoñecido e menos institucionalizado. Como exemplo disto, temos a resposta de Samara sobre o jazz, na que explica que seu pai ten cd sobre este estilo, e que a ela aínda que non a escoita habitualmente, tampouco lle desagrada:

Samara: Meu pai sí que escoita. Ten un cd de eso... de jazz. A mín, non é unha música que digas que a escoito habitualmente... pero depende... se ma poñen non teño ningún problema, gústame, é agradable... (EGIIB, 196)

9.1.1.12 Pop-Rock

En canto á ampla etiquetaxe que supón o Pop-Rock, para o alumnado representa, en xeral, uns estilos moito máis cercanos, porque son os que consideran que escoita a maioría da xente. Por isto, na entrevista **EGIIA**, durante a conversa **Marta** expresa a súa preferencia polo Pop-Rock, se ben puntualizado por **Leire** que explica que, ao ser un estilo maioritario, non considera que conceda prestixio, o que tamén opina Iván:

Marta: O Pop-Rock si...

Leire: Pero non che da prestixio... é o que escoita a maioría de xente... é normal...

Ivan: Claro... (EGIIA, 256-258)

Existe, porén, unha marxe de músicas encadradas nesta ampla etiqueta, como son as músicas de grupos adolescentes, que son considerados “comerciais” e que desatan rexeitamento por parte de certos grupos de persoas. Así o expresa **Anahí**

Anahí: Claro, eu cos meus amigos, cando se enteraron... O sea, coñecín a unhas persoas que agora son os meus amigos... pero cando os coñecín dixéronme: “E ti que tipo de música escoitas?” E díxenlles: “One Direction”... E quedáronse en plan... e de feito, dixeronme: “Como escoitas esa basura?” Non sei que... “Oye, si a ti no te gusta no la escuches pero...”

Inv: Ou sexa, que si que te xulgaban un pouquiño pola música que oías...

Anahí: Si... (EGIIB, 174-176)

Anahí abunda nestas diferenzas explicando que tamén lle acontece a algunhas amigas súas ao dicir que lle gustan artistas como Justin Bieber. **Anahí** comenta que moita xente lles falta ao respecto, sobre todo nas redes sociais, degradando un determinado tipo de preferencias musicais:

Anahí: Y que juzguen así a la gente me parece mal, porque no sé... así es en plan... suele pasar con grupos de Pop. Por ejemplo, Justin Bieber y todos estos... Yo tengo amigas que les gusta Justin Bieber. Y la gente cuando lo dicen, las mira mal, sobre todo en las redes sociales...

Inv: Que os miran mal, en que sentido? Que pensan da xente que escoita Justin Bieber?

Anahí: No sé si es por quedar bien ellos...y decir: “Buah... son una mierda”... o lo que digan... que también lo pueden pensar, no?... No sé... Me parece una falta de respeto criticar a una persona por lo que canta... Si no te gusta...”Vale, no me gusta”, pero no hay que insultar... (EGIIB, 182-184)

E noutra fase da entrevista, comparando a popularidade do Pop-Rock coa música Clásica, **Anahí** declara, sobre a música comercial, que hai xente di preferir antes a Música Clásica:

Anahí: A mí ya me tienen dicho, prefiero tirarme una hora escuchando Beethoven a escuchar una canción de One Direction...

Inv: Xa cho dixeron tamén?

Anahí: Lo dejo caer... (EGIIB, 198-200)

Paulo, na EGIIB, opina que a música Pop-Rock é, hoxe en día, a máis coñecida, mais non cre que as músicas se distingan por prestixio, pensa que é unha cuestión máis de moda que vai cambiando ao longo do tempo:

Paulo: A ver... non vai prestixio, vai... ou sexa, o Pop-Rock agora mesmo é máis coñecido que a música Clásica, vai por épocas, non sei...(EGIIB, 2013)

9.1.1.13 *Heavy-Metal*

Según nos imos movendo a través das conversas, cara estilos musicais socialmente menos aceptados, isto refléxase nas sensacións que transmiten os estudantes, sobre experiencias vividas propias ou que lle teñen sucedido a amigos/amigas e coñecidos.

Así na entrevista EGIIB, **Magda**, á que lle gusta escoitar Heavy-Metal, explica que moitas veces se sente mirada diferente e non tratada en igualdade debido aos seus gustos musicais. El cre que se debe a que non é unha música que lle guste a todo o mundo, e identifica concretamente á xente máis reacia cara este xénero: “aos que lles gusta o Chunda-chunda” (referíndose á música electrónica e tamén aos xéneros electrónicos da música latina):

Inv: E a vós con algún dos estilos que escoitades, tamén vos pasou que vos miraran distinto?

Magda: Home, si... (risas)

Iria: Si.

Inv: Con que estilos?

Magda: Pois co Heavy (risas).

Inv: Co Heavy? Por que?

Magda: Pois, a ver porque non a todo o mundo lle gusta... aos que lles gusta o Chunda-chunda... non lles vai gustar...

Iria: E logo está ese falso mito de que é a música do demo, de que é máis ruído que música...

Magda: Si. (EGIIB, 331-339)

Na mesma conversa **Yanira** reconece a existencia de prexuízos fortes con respecto a este estilo musical, mostrando como exemplo o seu caso, que case sen escoitar nunca Heavy-Metal inconscientemente asociábao a guitarras, moito ruído... Porén,

recoñece que máis tarde escoitou algunhas cancións e gustoulles. **Iris** a través de afirmacións xestuais mostra tamén unha opinión similar:

Yanira: Sí, a mín eso pasoume co Heavy, que ao principio, non sei por que, sen tampouco escoitar nunca, que era mítico así coas guitarras e todo barullo. Despois escoitei algunhas cancións e gustoume (Iris rise e asinte mostrando a mesma opinión).

Inv: E...aparte, tamén é verdade, que creo que se asocia coa forma de vestir. Vós vedes xente vestida dunha maneira e asociádelos con estilos musicais?

Todos: Si

Inv: Si? Inconscientemente?

Yanira: Si, o Heavy por exemplo, nótase...

Magda: Si...(EGIIB, 345-350)

Na mesma entrevista, Paulo tamén sinala a preferencia polo Heavy-Metal e o Hardcore, e quítalle, de certo xeito, algunha importancia aos xuízos sociais sobre a música, atribuíndoo a cuestións relacionadas tamén coa moda. Exemplifica isto, concretamente, co Heavy-Metal e a súa época dourada nos anos 80-90 do século pasado. Ademais, di non entender a discriminación ou faltas de respecto por non compartir gustos musicais:

Paulo: Eu penso que o tema ese todo... vai un pouco pola moda, non? Porque cando a moda estaba no Heavy-Metal, por aí neses anos... Pois non era o mesmo que dixeras que escoitabas Hardcore ou Heavy-Metal antes que agora... Ten unha focalidade totalmente diferente... Pero, por exemplo, a mín... a ver hai músicas que non me gustan. Pero ningunha música me molesta. E unha cousa moi diferente que non che guste, a que che moleste. A ti tamén se non che gusta unha música pois pasas dela... Pero... non sei... é unha cousa diferente. (EGIIB, 193)

9.1.1.14 Rap

Unha das músicas non tan comerciais máis en boga entre os adolescentes é o Rap (Hip-Hop). Cuestionados por este estilo musical, na **EGIIA**, **Leire** considera que este estilo che da un estilo un pouco “callejero”, opinión que tamén secunda **Marta** que relaciona esta música con xente que vai facer graffitis pola rúa. Pola súa banda, **Jon** recoñece que é un estilo que lle gusta, non para estar todo o día escoitándoo pero que habitualmente escoita:

Inv: E o Hip-hop?

Leire: Te da aire de... de callejero, no?

Marta: Si... un pouco (risas)

Jon: Non sei... a mín é un estilo que me gusta...

Marta:... e así como que van facer graffitis á rúa... (interrumpindo)

Inv: Que che gusta (a Jon)?

Jon: Si... home, non para escoitalo todo o día pero sí... (EGIIA, 259-265)

Ademais, **Jon** non asocia o feito de escoitar Rap a nada máis. Únicamente, recoñece que se alguén escoita moito Rap, tende a pensar que é unha persoa que sabe rapear, é dicir un MC afeccionado. Porén, no transcurso da conversa **Leire** e **Marta** sí recoñecen ter preconceitos sobre este estilo, e pensan que a xente que o escoita é

“barriobajera”, e que teñen a imaxe de xente que vai pola rúa con roupa frouxa e que fan graffiti. **Leire** recoñece que non todos son así, mais que son preconceitos que recoñece ter, ao igual que **Marta**:

Inv: Pero falamos do que ... que significa para ti que unha persoa che diga: “escoito música hip-hop”. Sueles pensar algúns preconceitos? Non pensas nada?

Jon: Non, non penso nada raro...

Marta: Si... eu sí... Que é deses que levan a roupa como medio holgada... que van moito pola rúa... e que lles gusta facer graffitis, e esa é a imaxe que teño...

Leire: Claro, non todos, obviamente, pero te viene la imagen...

Marta: El me di... a ver... non é xeral, pero é a imaxe que teño...

Jon: Home, eu penso que se escoita moito hip-hop, é que sabe rapear, ou algo así...

Leire: Es que te viene una imagen barriobajera...

Marta: Si, a verdade é que si (Risas)...

Leire: Claramente no todos pero...

Marta: A ver... son prexuizos... pero a verdade é que sí...

Inv: Pero están aí?

Marta: Si... (EGIIA, 266-277)

Iván, na mesma entrevista EGIIB, case non pode falar debido a un forte catarro, mais finalmente tamén confirma ter a mesma opinión que **Leire** e **Marta**:

Inv: E para ti tamén (a Ivan)? Que estas moi calado...

Ivan: (Asinte) É que teño catarro (con voz tomada) (EGIIB, 278-279)

Na entrevista **EGIIB**, os estudantes recoñecen unha serie de ideas preconcebidas sobre a xente que escoita Rap. **Samara**, por exemplo, recoñece facerse unha idea da imaxe da persoa só sabendo que escoita este estilo musical. O mesmo opinan **Paulo** e **Lis**. O primeiro engade que facerse este tipo de idas “é inevitable”, xa que aínda que habería que coñecer a esa persoa, a primeira idea que se fai é a do tópico da xente que escoita Rap. **Lis** fai fincapé en que inflúe tamén na súa forma de vestir, aínda que como ambos recoñecen isto non ten por que ser así:

Inv: Por exemplo, se unha persoa escoita Rap, ti faste unha idea de como pode ser esa persoa?

Samara: Si...

Paulo: Eso é inevitable...

Lis: Inflúe también un poco su forma de vestir...

Inv: Por exemplo, se unha persoa escoita Rap, ou viste de unha determinada maneira... Que implicacións ten para vós?

Samara: Refíreste a como é?

Inv: Como é, como viste?

Samara: Pois agora mesmo non sei...

Paulo: A ver, habería que coñecer a esa persoa...Pero facerte unha idea dunha persoa, se dis que unha persoa escoita Rap, pois ti faste unha idea do tópico que tes da xente que escoita Rap...

Lis: Pero non tiene por que ser así...

Inv: Non ten por que ser?

Lis: Puede ser una persona que vista muy elegante y tal, y le guste el Rap...

Paulo: Claro... (EGHIB, 207-219)

Na entrevista, **EGHIC**, esta reacción é unánime. Todos os entrevistados (**Magda, Iris, Yanira, Iria e Omar**) recoñecen facerse ideas preconcebidas sobre a forma de vestir relacionadas cos estilos musicais:

Inv: E...aparte, tamén é verdade, que creo que se asocia coa forma de vestir. Vós vedes xente vestida dunha maneira e asociádelos con estilos musicais?

Todos: Si (EGHIC, 346-347)

9.1.1.15 *Reaggeton*

De todos os estilos musicais que rodean aos adolescentes nesta época no contexto estudado, quizáis ningunha goce de tanta popularidade á vez que teña un prestixio social tan baixo como o Reggaeton.

Na EGAI, os estudantes entrevistados, en xeral, recoñecen a través dos seus comentarios a pouca estima social que ten o Reggaeton, aínda cando recoñecen abertamente que forma parte das súas preferencias musicais. Todos estes elementos xa se perciben desde o momento en que as preguntas sobre o Reggaeton comezan. Existen risas de complicidade entre os estudantes ao contestar.

Leire e Marta consideran este xénero ligado a ser “cani” ou “choni” (grupo social de estrato social baixo, cunha identidade clara no xeito de vestir e preferencias musicais e estéticas claras que aparecen comúnmente en programas de TV de tipo realty shows). Tamén **Leire** o asocia a unha idade algo máis xoven da que eles teñen (no ámbito da ESO). Ademais, sostén que escoitar Reggaeton non ten prestixio social. Iso sí, ambas as dúas recoñecen escoitar este xénero musical. Fronte a estas afirmacións tan categóricas, **Jon** matiza que non cre que hai moitos tipos de Reggaeton, e que el escoita ás veces este xénero, especialmente en festas... **Jon**, de feito, asocia máis este xénero con xente á que lle gusta ir de festa (saír de noite):

Inv: Bueno... E outro máis... O reggaeton...

Leire: (Risas)

Marta: A ver... a min o reggaeton si que me parece...

Leire: Cani, choni...

Jon: A mín me gusta, pero eu que sei, nunha festa... para facer a gracia e xa está...

Inv: Así que non pensades que sexa unha persoa sexa culta se escoita Reggaeton...

Marta: Pode selo... pero...

Leire: No...A ver... Pero si te viene una imagen a la cabeza de cada estilo de música, te viene Reggaeton y te aparece un “cani” en la cabeza, sabes?

Marta: Si... Choni deses...

Jon: Depende... e que hai moitos tipos de Reggaeton... Eu escoito reggaeton a veces...

Leire: Claro, yo tambien... pero la imagen que te viene a la cabeza es ...como no sé...

Marta: Claro... é como que o asocias a esa... edad...non sei...

Leire: Que non ten prestixio... escoitar Reggaeton...

Jon: Que lle gusta ir de festa... (risas) (EGIIA, 282-294)

Interpelados sobre se reconecerían esta preferencia musical nun lugar académico, existen diferentes opinión. **Marta** reconece que se lle faría extraño declarar esas preferencias, mentres que **Leire** e **Jon** sinten que non lles importaría reconecer estes gustos musicais:

Inv: Claro, pero vós se forades, ao mellor, a un sitio, unha escola seria... de música e vos preguntan se escoitades Reggaeton, que diríades? Que sí, tranquilamente? Ou...

Marta: A mín sorprenderíame sinceramente...

Inv: Ou ocultalo, ao mellor, non?

Leire: Ay, a mí me da igual...

Jon: A mín me da igual... (EGIIA, 295-299)

Na EGIIA, os estudantes declaran que a función principal do Reggaeton é o baile. Neste sentido o afirman tanto **Leire** como **Iván**. **Leire** aclara que dos estilos musicais de baile o Reggaeton non é o único, e que ademáis ela tamén baila outros estilos latinos como a Bachata, o Electro-latino que ademáis de bailar en discotecas tamén baila asistindo a concertos das Orquestas (música lixeira).

Leire pensa que nas discotecas o repertorio xira máis en torno ao Reggaeton. Ademáis, fai mención a quen non lle gusta a letra, mais que sí lle gusta para bailar.

Iván, di opinar na mesma liña que Leire, utilizando o Reggaeton sobre todo para bailar.

Marta, pola contra, di que non lle gusta bailar en xeral, polo que o Reggaeton tampouco o baila.

Inv: E para que utilizades o Reggaeton? Para bailar, ou para escoitar como outro tipo de música...

Leire: Para bailar...

Inv: Cando saídes por aí, bailades Reggaeton, ou que bailades?

Leire: O que poñen...

Marta: Eu non bailo porque non me gusta... pero tampouco bailo o Reggaeton...

Leire: O que poñen...hai de todo...

Inv: E que poñen?

Leire: Reggaeton... E depende... luego vas a las orquestas y ponen más bachatas y eso...

Inv: E gústavos tamén a música latina: bachatas e eso?

Leire: Sobre todo en las orquestas... luego vas a las discotecas y claro, te ponen Reggaeton... pero no hay más.

Inv: E o electro-latino gústavos? Juan Magán e esto que está tan de moda...?

Leire: Si... O sea, no sé, no me gusta la letra ni nada... pero si sale eso en un sitio... pa bailar... es que es pa bailar.

Inv: A ti non che gusta, ou?

Ivan: No... como ella... que es pa bailar... (EGIIA, 300-313)

Na **EGIIB**, os entrevistados comentan as súas opinións sobre o prestixio do Reggaeton. **Anahí** considera que agora o Reggaeton, como estilo, divide á xente. Dun lado estarían aos que lles gusta moito, ou aos que o rexeitan. Estes últimos, segundo **Anahí**, insultan ou faltan ao respecto aos que escoitan este estilo musical considerándoos despectivamente “chonis”. Ela considera que moita xente que escoita Reggaeton é “choni” mais non cre que se poida xeneralizar porque esta música a escoita xente de todo tipo. Por isto, **Anahí** sostén que non hai un punto medio.

Samara tamén cre que a maioría da xente que escoita este estilo son “chonis”, aínda que tamén cre que existen todo tipo de persoas arredor deste estilo:

Inv: E o Reggaeton é prestixioso?

Anahí: E que ahora está dividido... o te gusta mucho o insultas a las personas a las que les gusta... O sea, no suele haber un término medio... Si ves a alguien que está bailando Reggaeton o que se sabe una canción de esas... ya dicen “Buah...vaya choni...” no se que... Que a ver... normalmente... digo normalmente... suelen ser... pero que hay de todo... igual que... no sé... no sé...

Inv: Ou sexa que vos asociades máis ben, aínda que abrades a porta a que non sexa, cando falades de xente que escoita Reggaeton, pensades máis ben en xente choni?

Anahí: A ver yo digo que...

Samara: Canis y todo eso...

Anahí: A ver lo que se suele ver es eso... Pero que digo que hay de todo... no digo...

Samara: Ya.... (EGIIB, 223-229)

Pola súa banda, **Paulo** argumenta a continuación que el non cre que sexa así. Considera que, hoxe en día, o Reggaeton é un dos estilos musicais máis coñecidos. A el non lle gusta este estilo de música, mais di que tampouco lle molesta escoitalo. Achaca estes problemas de consideración a unha polarización da sociedade. Para **Paulo** sexa cal sexa o estilo musical que se poña de moda, este vaille gustar aproximadamente á metade da sociedade, e considera que a outra metade o vai rexeitar con desprezo e insultos:

Paulo: A ver eu tampoco creo que sexa así. Porque agora o Reggaeton é o máis coñecido, por decilo así, ou dos máis coñecidos. Pero, a ver, a mín non me gusta o Reggaeton, pero tampoco me molesta escoitalo, o sea eu paso del e xa está. Porque agora, se se pon de moda, por decir unha burrada así, se se pon de moda un neno de tres anos que toca o kazoo no medio da selva, pois todo o contrario a metade da xente o vai insultar, ou sexa, eso vai como esté enfocado o mundo, sabes? (EGIIB, 230)

Porén, existe outra cara da moeda na relación dos estudantes co Reggaeton, expresada por **Samara**, recoñecendo que moitas veces escoita esas cancións e lle gustan, a pesar dos significados musicais e extramusicais que poida conlevar. Isto crea no alumnado unha especie de dicotomía entre o que supoñen que debería gustarlles e o que realmente lles gusta e escoitan. **Anahí** ten unha concepción máis pragmática dos estilos, e polo tanto, opina que non hai bo nin malo, o único que importa é que a ti che gusten esas cancións:

Samara: Pero o peor de todo é que ás veces eu escoito esas cancións e me gustan... ou sexa, a ver...

Anahí: Pero por qué va a ser malo? Si a ti te gustan...

Samara: Pero es que no me gustan las canciones, dicen tonterías, para mí... no sé no me gustan...

Anahí: A mí tampoco me gusta el Hardcore y me gustan algunas canciones que pone Álex (***)

Samara: Ya... (EGIIB, 224-234)

Ademáis, nesta entrevista **EGIIB** tamén son preguntados os alumnos para saber que música escoitan cando saen polas noites. Unha vez máis, ante o estilo musical do Reggaeton, dúbidan ao comezo se decilo. Así, **Samara** opinando o mesmo que os seus compañeiros contesta que a música que poñen maioritariamente agora é o Reggaeton:

Inv: E que música se oe cando saídes?

Samara: A que poñen agora...

Inv: E cal é a de agora (risas)?

Samara: Pois Reggaeton... (risas) (EGIIB, 241-244)

Na entrevista **EGIIC**, os estudantes tamén asocian o Reggaeton a algo típico de “chonis” ou “canis”, estando todos de acordo nisto (así o afirman **Omar, Yanira, Iris e Magda**):

Inv: E por exemplo o Reggaeton, con que o asociades?

Omar: Uff..... con canis...

Yanira: Con las chonis (risas e todos)

Inv: Con canis e chonis. Si?

Iris: Correcto (risas de Magda) (EGIIC, 241-244)

5.3 Análise descritiva da materia de Análise I

5.3.1 Análise descritiva da materia de Análise I

9.1.1.16 Dificultade de materia de Análise I

Á hora de avaliar o percorrido ao longo do curso nesta materia o alumnado explica as partes que lle foron máis complicadas de entender e asimilar e cales foron máis doadas.

Aínda que nun primeiro momento da entrevista IIIIGA as alumnas recoñecen que todo foi máis ou menos da mesma dificultade durante a materia, posteriormente ante a aclaración da pregunta do entrevistador surxen criterios máis definidos sobre a diversidade de contidos tratados. Anahí, por exemplo, recoñece que a harmonía lle custou bastante:

Anahí: Bueno, no... es verdad, harmonía, no... [tras recoñecer que todas as partes da materia de Análise I presentaban para ela a mesma dificultade, Anahí rectifica e concreta a súa opinión expresando que a harmonía foi difícil para ela](EGA3,16)

Tamén Iris ten unha reacción similar, recoñecendo nun primeiro momento que todo foi máis ou menos da mesma dificultade e rectificando ante a aclaración do entrevistador:

Iris: Eu creo que todas por igual. Hilda o facía moi fácil todo e, non sei, sempre hai algo que non entendes de cada parte, pero en xeral eu entendín todo máis ou menos igual. (EGAI, 13)

Iris: A mín costoume máis harmonía... (EGA3, 17)

Leire tamén é da mesma opinión, aínda que non acaba de verbalizala, simplemente asinte.

Boa parte do alumnado considera que tanto a análise rítmica como as formas musicais foron máis doadas. Este é o caso de Leire, Iris e Anahí que cren que a harmonía era máis complicada que a análise rítmica e tamén que a análise das formas musicais:

Inv: Costouvos máis harmonía? Máis que ritmo...

Iris: Si...

Leire: (Asinte)

Inv: Porque formas...?

Leire: No... formas fue muy fácil...

Inv: Foi fácil?

Leire: Si...

Iris: Que son formas?

Inv: A estrutura... o de binario, ternario...

Iris: Ah... si (EGA3, 18-27)

Leire e Iris incluso consideran divertida ou entretida a parte de análise sobre formas musicais:

Leire: Eso fue muy fácil. Lo más fácil para mí.

Iris: E é moi divertido...

Inv: Si?

Leire: (Asinte)

Iris: Os exercicios do libro eran moi divertidos... (EGA3,28-32)

Tamén outras alumnas entrevistadas como Magda e Iria sitúan a harmonía como o bloque que presentou máis dificultade dentro da materia:

Inv: E a harmonía?

Iria e Magda: (Risas)

Magda: Bueno a harmonía xa se complica... Hai acordes... bueno... porque no exame o outro día fixemos un dictado melódico, e había que recoñecer algúns acordes e eso... que é harmonía. E eso aínda me custa... non lle pillo o truco, pero bueno...

Inv: E ti que opinas? (a Iria)

Iria: A mín resúltame máis fácil o ritmo. Eu o ritmo, máis ou menos, pódoo percibir, pero cústame distinguir as notas cando facemos o melódico... E o harmónico xa... (risas)

Inv: Entón o harmónico para vós é o máis complicado?

Magda e Iria: Si... (EGB3, 15-21)

Tamén Iván ten a mesma opinión e considera a harmonía como a parte máis difícil de comprender da materia de Análise I:

Iván: O máis difícil o harmónico

Inv: O harmónico?

Iván: Si... e o máis fácil o rítmico. (EGC3, 11-13)

Samara percibe tamén que a harmonía é quizáis o que máis lle custou entender, pero achácao a que non traballou o suficiente:

Samara: Eu, para mín, o máis difícil... pois o harmónico... pero a lo mejor, si hubiera practicado más o algo así, porque no practiqué casi nada y eso... pues a lo mejor me resultaría más... bueno pues como todo el mundo, si hubiera practicado pues le resultaría más fácil, ¿no? Y el rítmico también me cuesta lo mío... pero sí, es más fácil. (EGC3, 21)

Omar ten tamén a mesma opinión:

Omar: Non sei...O harmónico... (EGC3,42)

Uxío, porén, ten unha opinión completamente diferente, xa que considera máis complicada a parte da análise melódica e rítmica, debido a que as considera un tipo de análise máis subxectiva, mentres que a análise harmónica lle parece máis obxectiva e clara. Por iso, Uxío considera a harmonía como a parte máis sinxela da materia. Tamén reconece que á hora de pensar a harmonía pénsaa situada no teclado dun piano:

Uxío: A mí el que menos me gusta, y el que más difícil veo es el de las formas y el melódico. Porque es como mucho más, por decirlo así, es más... no me sale el nombre... como uno lo vea. O sea, no es “es así porque es así, porque lo pone”, sino como uno lo interprete. No como lo de las cadencias y el armónico. El armónico es, si ves esta armonía y punto. Y las cadencias si es V-I es esa cadencia y punto, pero en cambio en las formas, el melódico y todo eso, es como lo interpretas tú. Puede ser forma ternaria, puede ser un rondó, un minueto con trio... depende ya como lo veas... y a mí eso es lo que me tira... Por lo demás, creo que lo más fácil para mí es la armonía. (EGC3, 30-34)

Inv: Porque eres pianista tamén?

Uxío: Si, también

Inv: Ti visualizas a armonía a través do teclado? Incluso cando non o tes diante?

Uxío: Si, yo cuando veo las notas puestas, ya me lo imagino puesto en el piano.

9.1.1.17 Nivel de dominio da linguaxe musical como condicionante da comprensión da Análise polo alumnado

En xeral a maioría dos participantes nas entrevistas consideran que o seu nivel de linguaxe musical condiciona o seu desenvolvemento na materia de Análise I. Leire reconece que lle custou moito entender diferentes elementos debido a ter unha base case inexistente en linguaxe musical:

Leire: Claro, yo no tenía nada de lenguaje, o sea, ningún conocimiento, y me costó bastante... sobre todo lo que son tonalidades y todo eso... me costó muchísimo entender... (EGA3, 40)

Ante o comentario de Leire, Anahí ven sinalar que o caso de ter dado música o ano anterior tampouco lle axudou:

Anahí: Eu tiña o ano pasado... pero foi igual... así que...

Inv: non tiveches boa base...

Anahí: Si.... (EGA3, 41-43)

Iris apoia as opinión das súas compañeiras desde outro punto de vista. Ela considera que lle axudou a súa bagaxe anterior, os seus estudos no conservatorio, para afrontar a materia de Análise I:

Iris: Eu doume conta... Compárome con outras persoas que non sabía nada, e eu xa tiña algúns coñecementos de linguaxe e facilitoume moitísimo... (EGA3, 39)

Iria e Magda teñen a mesma opinión, e achacan boa parte das dificultades á carencia dun nivel suficiente de linguaxe musical para afrontar os contidos da materia:

Inv: E pensades que estas cousas que decides de que se vos foi máis difícil nalgunhas cousas a análise, depende un pouco de que se quizáis se tiverades máis nivel de linguaxe musical, sería máis fácil?

Iria e Magda: Si....

Iria: Moito máis...

Magda: Si... (EGB3, 32-35)

A idea de falta de base maniféstase tamén noutros entrevistados. Uxío, Samara e Omar cren que debería haber máis nivel de linguaxe musical previo a afrontar a materia de Análise I:

Inv: E bótase un pouco de menos, senón vas ao Conservatorio a base igual para chegar ao nivel no Bacharelato... botades de menos algo de base, ou?

Samara: Si, claro.

Inv: De que esta asignatura en ESO tivera máis linguaxe musical, ou algo así?

Samara: Sí, claro. Porque agora no tendríamos tantos... o sea, se nos daría algo mejor, sabes?

Omar: Lo podrían poner como optativo o algo así...

Samara: Si... (EGC3, 50-55)

9.1.1.18 Dependencia da música escrita nas análises.

Os argumentos anteriores, nos que o alumnado bota en falta máis formación previa ao Bacharelato en Linguaxe Musical apóiase tamén nas afirmacións sobre o a preferencia de materiais para realizar a análise. Moitos entrevistados prefiren claramente o uso dunha partitura que escoitar a propia música da análise. Isto, polo tanto, da idea da importancia que garda a linguaxe musical coa análise, sexa cal for a parte da materia a tratar. Ademáis, algúns entrevistados recoñecen non poder facerse unha idea de como sonaría unha partitura sen escoitala previamente:

Inv: E notades que escoitades ao un mesmo nivel que percibides nunha partitura... a ver se me podo explicar... se notades que sodes capaces, de oído, de oír o mesmo que podedes ver sen oír, nunha partitura. Tedes o mesmo nivel de recoñecemento auditivo sen partitura que con só ver unha partitura?

Uxío: Claro. Que sabes lo que va a sonar viendo la partitura.

Inv: Si.

Uxío: Si, yo pienso que sí, más o menos.

Inv: E ti (a Samara)

Samara: Si... Tamén, tamén...

Inv: Tamén?

Samara: Ah, no espera... Que estás preguntando?

Inv: A ver esto é un pouco complicado... Se che dou a escoller entre escoitar unha peza musical sen partitura, ou unha partitura sen escoitar a peza musical, para analizar, que preferirías?

Samara: A partitura.

Inv: A partitura... Entón estades máis seguros do que vedes na partitura, en linguaxe musical, que do que oídes?

Samara: Si.

Uxío: Si, además yo si escuchara tendría que anotar más o menos lo que escucho para tener una guía y que no fuera oír y memorizar...

Omar: A mí, si ves la partitura pero sin escucharlo, pues no me saldría. O sea, sabría solo como van a sonar los finales y las cadencias, pero la melodía en sí no sabría como suena.

Uxío: Entonces influye el lenguaje (musical), porque es solfear y es cantar y todo eso. Y te ayuda muchísimo a la hora de interpretar. (EGCIII; 84-98)

Tamén hai outros exemplos de estudantes que prefiren oír a obra, xa que a través da partitura teñen dificultades para chegar a facerse unha imaxe da música:

Magda: Eu necesito as dúas cousas para complementar. Pero se escoito sei máis ou menos de que pode ir, porque se me dan unha partitura, como non teño soltura á hora de ler e co ritmo, pois costaríame un pouco facerme unha idea...

Iria: E que se son... complicase moito, é mellor telo...

Inv: Évos difícil imaxinar o que sonará só coa partitura...

Magda: Sí. Cóstame moito...

Iria: E que se che dan unha partitura sen son, é un pouco como se che desen un papel en branco...

Inv: Vale... entón cóstavos facervos a idea do que pasa...

Magda: A mín, si... (EGBIII; 55-61)

Tamén hai outras estudantes que relatan unha preferencia pola partitura sobre a audición da música como forma de análise debido a que pensan que é máis complicado analizar a forma e a instrumentación:

Inv: Pois moi ben... E en relación á forma de analizar, que preferides, á hora de ter que analizar, oír a obra sen partitura, se tiverades que escoller, ou ter a partitura e non oíla? O ideal é ter a partitura e oíla, non? Pero se tiveramos que escoller só auditivo ou só partitura, que escolledes?

Todas: Só partitura...

Inv: Só partitura?

Iris: Sí. Porque podes guiarte, podes intentar imaxinar como sería... Pero coa música, se ti... a nós cóstanos se non temos a partitura diante, entón escoitando, se temos que diferenciar os instrumentos e máis saber a estrutura que leva é moito máis complicado...

Inv: Moito máis complicado... cóstavos oír aínda moitas cousas que, en teoría sabedes? Postas en práctica custa oílas sen partitura? (EGAIII; 51-55)

En xeral, baseándonos na traxectoria do alumnado aqueles que prefiren a partitura son os que teñen unha bagaxe máis académica no ámbito da música (asistindo ao Conservatorio...), mentres que os estudantes con menos formación musical académica sinten a música escrita menos como unha axuda, o que sí sucede coa versión auditiva da obra.

5.3.2 Estilo musical vehicular para a aprendizaxe da análise musical na aula.

A maioría da música utilizada na aula entra no que se considera a música culta da tradición occidental, nomeadamente a coñecida popularmente como “música clásica”, entendendo por tal a música pertencente aos períodos Barroco, Clásico e Romántico. Así o recoñecen a maioría dos estudantes:

Inv: Si? Vale... Que máis... Xa falamos o outro día, na anterior entrevista, xa me decíades que a maioría da música que se analizou é clásica. Pensades que as estruturas e a forma de análise da música clásica é máis clara que a música que escoitades vós?

Anahí: Home...(dubidando)

Leire: Si, máis clara sí que é...

Iris: Máis clara a música antiga que a de agora?

Inv: Si. A música clásica que dades na aula, que a música de agora... é máis clara?

Anahí: Home... non é o mesmo escoitar unha canción que ten dúas voces e os instrumentos, que analizar unha melodía que ao mellor ten varios instrumentos, pero que é diferente polo menos para mín.

Iris: Claro, e que é diferente, e acostumados a analizar as melodías, ou sexa, as obras estas antigas... pois agora cando Hilda nos puxo a de “Yesterday”... Bueno eu non estiven, pero...

[...]

Inv: Ou sexa que, en principio, estades máis cómodas analizando música clásica...

Iris: Claro, a costume de analizar a música clásica... custa máis. E que aínda que sexa a mesma forma, non é o mesmo estilo. E ao non ser o mesmo estilo, custa máis o oído non está acostumado a escoitar a música moderna e analizala da mesma forma que a música clásica...(EGAIII; 57-76)

O alumnado adoita xustificar o uso deste estilo, tal e como sinala neste caso Iris, porque lles resulta máis familiar, debido a que é o estilo que se estuda habitualmente nas aulas de música. Na mesma dirección se expresan Iria e Magda:

Inv: Considerades que as estruturas que se vos presentan na música clásica, son máis claras que na música que escoitades vós?

Iria: Non é que sexan máis claras, é que estamos máis acostumados.

Magda: Si, estamos máis acostumbrados...

Inv: Estadades máis acostumbrados...

Iria: Si

Inv: Estadades máis acostumbrados a oír ese tipo de música para analizar...

Iria e Magda: Si

Inv: E cando oídes esas estruturas en música diferente (rock...), cóstavos máis asociar esas estruturas que na música clásica?

Iria: Si, porque non temos costume de facelo normalmente...

Inv: Preferides, á hora de escoller, se vos dan a escoller a música clásica?

Iria: Si.

Magda: E que non sei, como nunca me parei a analizar unha canción coñecida, non sei, resúltame raro, non sei, analizar todos os elementos... Non son consciente... Como a clásica non teño... o sea, a maioría non as coñezo, outras sí... Pero a maioría que nos pon Hilda, non. E entón pois...

Iria: Entón non hai nada que...

Magda: Estás máis atenta a ver que pasa, a ver que pode pasar. Eu polo menos, estou máis atenta que con unha coñecida. (EGBIII; 70-83)

Noutros casos a xustificación reside en que lles parece unha música máis doada de analizar:

Inv: Vale... Xa falamos noutras entrevistas, casi todos coincidimos que a maioría da música que se tratou na clase é Clásica, si? Considerades que as estruturas da música clásica son máis claras que as da música moderna para aprender a analizar?

Samara: Yo creo que sí...

Iván e Omar: Si.

Uxío: Yo creo que no. Yo creo que la música moderna es lo más fácil que hay para aprender a analizar.

Inv: A moderna ou a clásica?

Uxío: La moderna.

Inv: Ti pensas que é máis fácil a moderna?

Uxío: Si, porque son... hombre, muchas canciones no... pero la mayoría son un grupo de acordes, fijarte en sus vecinos (acordes), por decirlo así, y o sea... ves repeticiones de esos acordes todo el rato. Y en la música clásica te puede aparecer de todo, de todo... Las sinfonías y todo eso, es difícilísimo de analizar...

Inv: Os demáis?

Samara: Non, eu opino que a clásica.

Iván: Eu prefiro a clásica.

Inv: Vós pensades que a clásica vos é máis fácil. Por que?

Samara: Non sei, porque... si... (risas) Es que no sé de lo que llevamos visto en clase y todo...

Iván: Claro, en casi todo clásica...

Uxío: Es todo clásica non analizamos nada moderno así... lo último pero nada más...

Inv: Tu que opinas, que sempre te quedas de último? (risas)

Omar: La clásica pero porque no dimos nada de moderna... sólo clásica. (EGCIII;99-115)

Uxío é, quizáis, único estudante dos entrevistados que non está de acordo. Expresa abertamente unha opinión diferente. Para iso baséase principalmente no argumento de que a harmonía na música popular urbana baséase maioritariamente en secuencias de acordes que se repiten, fronte á complexidade harmónica habitual das formas da música clásica:

Inv: A moderna ou a clásica? [pregunta sobre que estruturas lles son máis doadas á hora de facer análises musicais (utilízase a etiqueta “música moderna” como sinónimo da música popular urbana)]

Uxío: La moderna.

Inv: Ti pensas que é máis fácil a moderna?

Uxío: Si, porque son... hombre, muchas canciones no... pero la mayoría son un grupo de acordes, fijarte en sus vecinos (acordes), por decirlo así, y o sea... ves repeticiones de esos acordes todo el rato. Y en la música clásica te puede aparecer de todo, de todo... Las sinfonías y todo eso, es difícilísimo de analizar...

5.3.3 Utilidade do aprendido na materia cara o futuro.

Cando o alumnado é preguntado por que elementos dos aprendidos consideran que lles van ser máis “útiles” cara o futuro, non existe un consenso sobre a resposta. Así se mostra no seguinte diálogo:

Inv: E que elementos dos que aprendestes en Análise (Musical) vos van ser máis útiles de cara ao futuro?

Uxío: Yo, en la vida me habían quedado claras las cadencias. Ahora ya, sí.

Inv: As cadencias...

Uxío: Nunca me las había aprendido. Y las había dado mucho tiempo. Ahora ya sí...

Inv: E agora escóitalas?

Uxío: Si, escucharlas. No si eso siempre, pero nunca las había estudiado...

Inv: Non che quedaran claras...

Samara: De Análise (Musical) dixeches?

Omar: La modulación, yo creo...

Inv: As modulacións. Ti pensas que as modulacións son interesantes...

Samara: Pois... as formas...

Iván: As tonalidades... (EGHIC, 120-131)

5.3.4 Opinión do alumnado sobre os materiais didácticos utilizados na materia de Análise.

Na segunda parte da terceira entrevista o investigador pregunta ao alumnado a súa opinión sobre os diferentes materiais didácticos utilizados na materia de Análise I e tamén noutras materias afíns como LPM. Esta é unha característica no funcionamento das aulas da materia, de xeito que os estudantes deben aprender, non a través dun único libro de texto, senón a partir de diferentes fontes.

9.1.1.19 Opinión do alumnado sobre o libro “Forma y diseño” de Roy Bennett

A maioría dos entrevistados sinalan que o recurso que máis lles gustou á hora de traballar é o libro “Forma y Diseño” de Roy Bennett. Entre as razóns que dan os estudantes é que está moi ben estruturado, con explicacións concisas e exemplos adecuados:

Inv: (...) Cales, de todos os materiais [didácticos] que usastes, vos resultaron máis fáciles para traballar vós?

Iris: A da forma en análise...

Leire: A de “forma y diseño”...

Inv: Por que?

Iris: Porque está moi ben estruturado. Primeiro explica, explica e argumenta as razóns de por que ten que ser esta peza binaria ou ternaria, e está moi ben explicado. Despois hai exercicios que nos explican, ou sexa, que nos dan respostas. E hai outros exercicios que temos que facer, pero que facémolos na clase, e Hilda tamén axuda cando os facemos na clase. E logo tamén hai outras tarefas especiais, que temos que facer nós na casa, pero que tamén nos axuda na clase... Está moi ben estruturado. A mín gustoume moito traballar.

Leire: Pon exemplos moi claros...

Inv: Entón ten exemplos moi ben estruturados, e é o que máis vos gusta. E serviuvos para aprender facilmente as formas. De feito, dixestes antes que vos parecera fácil, non?

Todas: Si. (EGIIIA, 87-94)

A mesma opinión se desprende dos comentarios de Magda e Iria na entrevista EGIIB, xa que consideran este libro de Roy Bennett é máis sistemático, ameno e claro nas explicacións. Ademais, destaca que os exemplos musicais gústanlles:

Inv: E quería falar un pouco destes materiais. Cal destes vos foi máis fácil, máis útil, máis ameno...?

Magda: Eu creo que este último “Forma y diseño” gustoume máis. Os cadernos (de Taylor) ao principio gustábanme, pero a partir do 4 e do 5, aí xa complicóuseme a cousa, e xa...

Inv: Preferides o de “Forma y diseño”?

Magda e Iria: Si.

Iria: É moito máis ameno. Hilda pon unha obra en cuestión, e nós temos que traballar a obra...

Magda: É como máis sistemático tamén, as preguntas son máis claras...

Iria: Sí. Vai moito máis “ao grano”, e moitas das obras que pon, pois nos gustan, o que o fai moito máis ameno.

Inv: Os exemplos son claros?

Magda e Iria: Si.

Magda: Eu véxoo ben.

Inv: Ou sexa, que está ben organizado. Para vós gústavos...

Magda: A mín gustoume. De feito, para o exame axudoume moito o libro. (EGIIIB; 103-114)

E dun xeito similar se expresan os estudantes que participan na entrevista EGIIC:

Inv: (...) Cales vos resultaron máis fáciles á hora de traballar?

Samara: Forma e deseño.

Todos: Forma e deseño.

Inv: Gustouvos o libro?

Todos: Si.

Inv: Por que? Decídeme cada un...

Samara: A mín gústame... Porque, o sea, lo de analizar, lo de buscar las formas de cada partitura y eso me gustó bastante, me parecía... no sé me gustó...

Iván: Si, era interesante, a ver interesantes... Penso que eran fáciles de facer e... sí.

Uxío: Eu prefiro ese (estírase amodorrado) por el hecho de que es como muy guiado. O sea, las preguntas... aparte está muy bien redactado...

Iván: Está muy bien redactado...

Uxío: Las lees y entiendes lo que quiere decir. Está muy estructurado. Para cada cosa hay unas obras y unas preguntas, y aprendes con eso, y luego aprendes una cosa diferente que está relacionado... No sé, me gustó mucho. Está muy estructurado, y muy guiado.

Inv: Ou sexa, é fácil de entender...

Uxío: Si, muy fácil

Todos: Si.

Omar: Si, yo lo mismo. Porque te explica... (EGIIIC; 134-148)

9.1.1.20 Opinión do alumnado sobre os cadernos “La teoría musical en la práctica” (vol-1-5)

Existen outros materiais que non son tan do gusto dos estudantes. Ocorre así cos cadernos de Taylor que son empregados pola profesora na materia de LPM. Son uns cadernos de exercicios teóricos levados á práctica en cinco volumes, que lle permiten á profesora facer que o alumnado traballe partindo do seu nivel musical dependendo dos seus coñecementos previos. A continuación temos as opinións e explicacións de algúns estudantes entrevistados:

Inv: Bueno vamos saltar un pouco a LPM... Que tal os cadernos de Taylor? Gustáronvos?

Leire: Bufff.... Acabamos un pouco cansados...(risas)

Iris: A ver... aprender aprendes... o que pasa é que son moi monótonos... porque son exercicios moi “coñazo”.

Leire e Anahí: Si.

Iris: Son moi longos e... que sí... que son cousas que hai que facer para poder aprendelas, pero eu penso que deberían facerse exercicios máis curtos e ir como de máis sinxelo a máis complicado...a ver... pero non “tan coñazo”. Pode aprenderse dunha forma máis divertida penso eu...

Leire: A mí me parecieron un coñazo la verdad...

Inv: Tamén?

Anahí: Si...

Iris: Pero aprendes... (EGIIIA, 95-103)

Isto queda patente incluso antes de preguntar por eles, xa que o alumnado tende a comparalo, espontaneamente, como o exemplo negativo en relación ao libro de “Forma y Diseño”. A aquel material achácanlle inconvenientes tales como o seren moi aburridos, constar de exercicios demasiado longos e demasiado amplos nos seus contidos. Así, na entrevista EGIIB:

Iria: Logo están os caderniños (de Taylor) que non hai quen os aguante (risas)

Inv: Por que non vos gustan os cadernos?

Iria: Son aburridísimos e... podes botar unha tarde só cun exercicio...

Magda: Si... son algo longos ás veces...

Iria: Demasiado...

Magda: Son máis cousas tamén...

Inv: Son amplos... Pero empezastes todos no mesmo libro?

Iria e Magda: Non, non.

Iria: Hai algúns que xa son do Conservatorio e controlan moito máis. Nós empezamos desde o principio...

Inv: Desde o principio... E chegastes até que libro?

Magda: Ata o quinto. Pero o quinto xa che digo, non foi ben...

Iria: Non o controlamos... (EGIIIB; 115-126)

Na entrevista EGIIC, a maioría dos estudantes opinan que os cadernos de Taylor non son tan útiles na aprendizaxe porque son eminentemente prácticos e adolecen da falta de explicacións teóricas, e de que, ademáis, ten demasiados contidos que non son esenciais:

Omar: (...) Por exemplo, los libros de lenguaje (Taylor) no explican nada... Te dicen que lo hagas y ya...

Samara: Ya... os caderniños...

Inv: Claro, non explican, non?

Samara: Una parte teórica así... que te explique... en los cuadernillos.

Inv: Que paso a paso che explique o que tes que facer, non?

Samara: Si.

Inv: Vale. Pero os cadernos de Taylor non fixestes todos os mesmos, verdade ou si? Fixestes todos os mesmos?

Samara: Llegamos todos al mismo, lo que pasa es que algunos empezaron desde el grado 3 o así ya... y otros...

Inv: Chegastes ao 5?

Todos: Si.

Inv: E desde cal empezaches, por exemplo ti (Uxio), que estudaches no Conservatorio?

Uxío: Desde el 3. Dijo que podíamos empezar en el 1, 2 o 3. Y a mí me dijo que empezara en el 3.

Inv: E vos desde cal empezastes?

Iván: Yo desde el primero.

Samara: Eu empecei desde o segundo, e logo mirei algo do primeiro, así que como se fose do primeiro.

Omar: Primeiro...

Inv: Primeiro? E que tal vos encontrastes con esos cadernos? Ben?

Omar: Es que meten muchísima “metralla” en esos libros (risas). Yo creo que al final, te aprendes la mitad o menos de lo que viene en el libro. No te das aprendido todo, es imposible.

Uxío: Yo empecé en el tercero, y ya lo había dado todo, porque estoy en el último año de lenguaje (Conservatorio) y ya lo di. Y todo lo que hay en lo de lenguaje (Bacharelato) ya lo di. Pero a mí no me gusta nada este libro, porque es todo ficha, ficha... todo el rato. Que te lo expliquen y tú hazlo. Es como para practicar tú. Es más un cuadernillo personal que un cuadernillo de clase. No te ayuda a explicarte nada. A mí, yo los vi, y en estos cuadernillos viene todo lo que se da en lenguaje (Conservatorio). Y, por ejemplo, el último cuadernillo que hicimos, yo acabé dando cosas que vi el año pasado (en el Conservatorio) habiendo dado cinco años antes de lenguaje. O sea, a mí me parece que en un año aquí, se avanza muchísimo, porque yo en el Conservatorio no acabé... O sea imagínate, en tercero de Elemental, que son tres años, no di ni la mitad de esto. Se aprende bastante. Aunque no lo parezca, avanzas muy rápido con esto... (EGIIIC; 148-166)

Esta reflexión de Uxío é útil porque compara de primeira man cal é o nivel das materias do BACH AEM a respecto das materias do conservatorio. Uxío considera que se avanza bastante máis rápido na materia de LPM ou de Análise I do que se fai nos primeiros cursos do Conservatorio.

9.1.1.21 Opinión do alumnado sobre os podcast

Na materia de análise I e en LPM a profesora válese de podcast para facer actividades que o alumnado debe entregar. Preguntados pola súa opinión e a incidencia na aprendizaxe, existen opinión encontradas sobre eles.

A Anahí e Iris non parece convencerlles totalmente facer os podcast. Anahí comeza bromeando con que “odia” ao comentarista dos podcast, mais tarde a conversa vaise centrando en críticas máis concretas. As principais son a duración dos podcast, xa que consideran que son demasiado longos, xa que ademáis deben pausar a reprodución para contestar as preguntas que deben entregar á profesora; por outra banda, quéixanse da lonxitude dos exemplos, que xeran aburrimiento en moitos estudantes. En canto ao positivo, acaban recoñecendo que aprenden cousas útiles e interesantes sobre a música:

Inv: Vale... Por outro lado tamén traballastes con podcast...

(risas)

A ver... valorádeme os podcast. Valeron para aprender, ou non valeron?

Anahí: Odio a Fernando Palacios...

Iris: Si...

Inv: Odias a Fernando Palacios?

Anahí: A ver non o odio, pero.... (risas)

Leire: Se aprenden cousas bastante interesantes eu creo... pero acaban... o sea, un podcast, estar unha hora escoitando e parando para poñer a pregunta e volver a parar...ao final acabas aí tres horas que...

Iris: Si... o feito de facer iso e ter que parar para respostar e todo iso, fai que aprendas. Inconscientemente, xa sabes cousas. Se tiveras que estudalo ou algo, non sería o mesmo, non o saberías igual, penso.

Leire: Si.

Inv: E se tiverades que facer unha crítica constructiva sobre o podcast, cal sería para mellorar esa técnica?

Anahí: Home, a información está ben, pero a mín... non me chama...entón...

Leire: Pero... unha crítica a Fernando Palacios? (risas)

Inv: Bueno, á forma do podcast, claro. Porque vós dixestes “bufff, os podcast...” pero por algo será o “buff”...

Leire: Polo tempo, por exemplo...

Iris: A música tarda moitísimo, é moi longa...

Leire: Sí, es muy larga...

Inv: Ou sexa, que son moi longos os exemplos?

Leire: Claro... por exemplo el del “Paisaje sonoro” tarda 15 minutos. Y claro, yo los saltaba los ejemplos, porque no voy a estar media hora ahí escuchando, porque no...me aburría...

Inv: Pouco concretos, non? E o comentarista que tal?

Iris: Ben. Ten unha voz moi peculiar...

Anahí: A mín non me gusta...

Inv: Por que?

Anahi: Non sei se é porque levo dous anos escoitando os mesmos ou... pero non me gustan...

Inv: Moi ben. Moi interesante...(EGAIH; 137-162)

Magda declara que lle gustaron os podcast e que aprendeu moitas cousas, mentres que Iria mantén unha opinión non tan favorable, decindo que lle gustaron algúns máis que outros. Chama a atención, que en contraste con outras persoas entrevistadas a voz e o xeito de expresarse do comentarista é considerada unha virtude por estas dúas estudantes. Fan esta mención en comparación co último podcast no que cambiaba o comentarista e que non lles gustou. En xeral mostran unha opinión favorable cara este recurso educativo como se mostra no fragmento da entrevista no que se trata este tema:

Inv: E por outro lado, había tamén outro tipo de traballo que non se facía tanto na aula que eran os podcasts...

Magda: Sí, a mín gustáronme moito...(risas)

Iria: A mín dependendo de cal...

Inv: Si, gustáronche?

Magda: A ver había algúns que eran máis...

Iria: Máis aburridos dependendo da temática. Logo estaba o que fala nos podcast, agás no último, Fernando Palacios, que ten unha voz moi bonita. Fai que algo que non che interesa che poida chegar a importar...

Magda: Si...

Iria: Logo o último, o tema era o máis bonito de todos, pero o que falaba...

Magda: Si... igual foi o peor de todos... pero a mín gustoume un de cando contaba a historia do bolero, bueno, unha historia que ía incorporando instrumentos. Era como unha célula á que se ían incorporando os instrumentos e iso formaba o corpo humano, sabes? En plan, unha célula e íase formando o corpo humano...

Iria: Ah, si... iso era moi bonito...

Magda: Íanse engadindo instrumentos. Ou sexa, como o corpo humano pero con instrumentos.

Inv: Entón, a vós os podcasts traballastes cousas e resultouvos ameno e gustouvos a forma de traballar...

Magda: Si

Iria: Si... aprendemos moito. Tamén dependendo de que, pero non todo vai a ser nos guste...

Inv: Moi ben... (EGBIII; 147-161)

Quizáis é na entrevista EGCIII, onde afloran máis críticas cara os podcast, que chegan a ser considerados como pouco útiles para aprendizaxe por varios entrevistados, e tamén como moi longos e aburridos:

Inv: Tamén fixestes traballos con podcast, verdade?

Todos: Si

Inv: E que tal cos podcast? Que opinión tedes?

Samara: Entretenidos, pero cánsanche un pouco...

Ivan: Si, son muy largos pero...

Uxío: Entretenidos pero... la voz del tipo me duerme (risas)... muchísimo...

Samara: Son cansinos...

Uxío: Muchísimo...

Omar: Dice... “voy a poner un ejemplo” y está ocho minutos, por ahí, (risas) con un ejemplo.

Uxío: Sí... Cinco minutos...

Ivan: Claro, la última fue de más de ocho minutos, eh? Uno de los últimos, así que...

Inv: Ou sexa que un pouco largo. Pero útil o que explica?

Uxío: A mí no me parece útil...

Omar: Yo es que ya no me acuerdo da nada...(risas)

Uxío: No me parecieron muy útiles los podcasts...

Inv: Non vos pareceron moi útiles en relación á materia?

Ivan: No.

Uxío: Yo creo que es lo único de las dos materias, análisis(I) y lenguaje, lo único que no sirvió. Porque todo el resto que metió Hilda, todo ayudó muchísimo. Exceptuando los podcasts que yo... todo lo contrario... cansaban y no ayudaban mucho, la verdad...

Omar: Yo lo único que me gustó, que aprendí algo fue el de los instrumentos, pero aparte de eso...

Ivan: Ah, si, eso si...

Inv: De instrumentación, para distinguir os instrumentos?

Ivan e Omar: Si.

Omar: Pero fuera de eso ninguno...

Samara: No, tamén... no sé, es entretenido una vez que te pones a... no entretenido en el sentido de “qué divertido”, sino que ...pasas el tiempo... pero es cansino, o sea, no sé... (EGIIIC; 171-194)

9.1.1.22 Opinión do alumnado sobre os materiais entregados e deseñados pola profesora

A profesora, durante o transcurso da materia entregou diversos materiais explicativos e de exercicios para explicar, comprender, e practicar diferentes aspectos tratados na materia de Análise I.

Na entrevista EGIIIA, as alumnas valoran moi positivamente os materiais propios entregados pola profesora:

Inv: Vale... E das fichas e das plantillas... acórdome da que vos dou para analizar as escenas... Como valorades, que opinión vos merece?

Anahí: As escenas... home, xa tiñamos un pouco de Cultura Audiovisual... pero esto era máis sobre a música pero...

Leire: A mín pareceume que estaban moi ben explicadas. Eu entendín ben así polas fichas...

Inv: Si?

Iris: Eu, e que non tiña ficha... así que o saquei da miña cabeza, e non podo opinar...

Inv: Pero houbo máis veces que deu fichas: para facer acordos...non?

Leire: Ah,si... a mín paréceme que as fichas estaban moi ben explicadas e moi fácil... ou sexa, fácil dentro do que cabe...

Iris: Si...

Anahí: Lo de los acordos que hacía ella...

Leire: Claro... (EGIIIA; 128-137)

Na entrevista EGIIIB, tamén recoñecen que lles foi de axuda sobre todo á hora de asentar e acabar de comprender certos contidos:

Inv: E que tal as fichas e plantillas que vos deu Hilda? Tanto... eu acórdome de acordos, harmonía, ou déravos unha plantilla como para analizar escenas de cine...

Iria e Magda: Si.

Iria: Trataba de facelo máis ameno...

Inv: Que tal? Eran útiles as fichas?

Iria e Magda: Si

Magda: Si, foron útiles... e cos acordos tamén o das inversións. A mín axudoume moito para o exame, practicar iso, o da ficha de Hilda.

Iria: Si, o dos acordos eu non é que os acabe de controlar, pero, coas fichas de Hilda, moito mellor. (EGIIIB; 140-146)

O alumnado ao referirse a elas dalles menos importancia en canto ás contestacións, tamén tendo en conta que algúns son materiais máis convencionais e habituais en relación ao resto de materias. Así por exemplo na entrevista EGIIC, consideran que as fichas elaboradas pola profesora serven para asentir as explicacións, mais que non supoñen unha gran novidade con respecto aos outros materiais.

Inv: E... as fichas de Hilda que tal?

Todos: Bien...

Inv: Que vos entregou...

Uxío: Es más de lo mismo. Para practicar, practicar... (EGIIIC; 167-172)

5.3.5 Metodoloxías utilizadas na aula

Unha das características fundamentais da materia de Análise I era a estruturación que a profesora lle daba, de xeito que o alumnado sabía de antemán e durante todo o curso, que cada día da semana sería adicado a diferentes tarefas. Esta característica exténdese tamén á materia de LPM impartida pola mesma docente. O alumnado valora positivamente esta estrutura, aínda recoñecendo, como Iris, que ao principio custáballes situarse na materia e saber que día era o que debían facer cada cousa:

Iris: Claro... Pero a mín, ao principio de curso, chocoume moito... Porque as clases eran moi repartidas. Este día facíamos unha cousa, este día outra, este día outra... E como en LPM tamén facíamos iso, ao principio eu non sabía que tiñamos que facer cada día e chocábame moito, e pensaba que non me ía enterar de que entraba e que tiña que estudar para o exame nin nada... E ao principio non me gustou a idea de facer unha cousa cada día da semana. Pero despois dinme conta de que aprendes, acórdaste de todo o que entra e...

Leire: E non che é tan monótono quizáis... a rutina da asignatura...

Iris: Si... (EGIIIA; 184-186)

Existen máis testimonios que apuntan cara a que o alumnado valora moi positivamente o xeito de estruturar os contidos. Así, por exemplo, Uxío cre que a forma de estruturar é moi positiva, e que tamén foi un acerto por parte da profesora saber en que día realizar as actividades, como tamén corrobora Samara:

Uxío: Opino que estaba moi ben estruturado todo, cada día era unha cousa. Moi ben decididos os días. Por exemplo, os mércores sempre, sempre facíamos dictados, exceptuando se queríamos facer algo para o día seguinte. O sea, a estrutura está moi ben escollida...

Samara: Si... (EGIIIC;225-226)

9.1.1.23 Opinión do alumnado sobre os traballos por proxectos

Durante a maior parte do curso académico, o alumnado adicou a hora de clase dos luns a acudir á aula de informática onde, distribuídos por grupos, debían realizar unha serie de traballos sobre temáticas propostas pola profesora, que despois debían expor diante dos compañeiros.

Para gran parte do alumnado esta era a primeira vez, ou unha das primeiras nas que traballaba con esta metodoloxía. Así o recoñecen Iris e Leire:

Inv: Que tal foi esa experiencia? Xa traballáades así nalgunha materia ou era a primeira vez?

Leire: A primeira vez, eu creo...

Iris: Eu en tecnoloxía...

Leire: Bueno, sí, en tecnoloxía... es verdad, con los trabajos manuales estos que te mandaban hacer... (EGIIIA; 180-183)

Magda e Iria recoñecen que non traballaran deste xeito con anterioridade noutras materias:

E o que me chamou a atención é que os luns iades aos ordenadores e traballabades en grupo.

Iria e Magda: Si.

Inv: ... Faciades traballos en grupos. Non sei se traballáades antes así xa...
Noutras materias...

Magda: Eu nunca traballara así...

Iria: Non o lembro... (EGIIIB; 175-179)

Para Uxío e Samara esta forma de traballo foi unha novidade:

Inv: E traballábades en grupo. Como valorades esta experiencia? Xa traballáades así noutras materias?

Samara e Uxio: Non. (EGIIIC; 223-224)

A maioría dos entrevistados declaran que lles gustou esta forma de traballar, tal e como declaran Iris e Leire:

Inv: E que tal a forma de traballar en grupo? Gútavos? Aprendedes máis, aprendedes menos...

Iris: Si. É máis divertido...

Leire: Si, máis divertido... (EGIIIA;187-189)

Da mesma opinión son Magda e Iria, que sinalan coo virtudes desta metodoloxía o fomento dunha mellor organización, e o poder coñecer mellor aos compañeiros, fomentando o traballo colectivo:

Magda: A mín gustoume. Axúdache a organizalo, tamén a coñecer máis a persoa, e non sei... tamén para a coordinación...

Iria: Fomenta o traballo en grupo. (EGIIIB; 181-182)

Tamén na entrevista EGIIC os entrevistados opinan na mesma dirección, sinalando ademais que lles serve para aprender cousas novas, ou ver desde outro punto de vista outras que xa sabían:

Inv: E sobre os traballos que fixestes en grupo nos ordenadores? Son útiles, gustovos facelos?

Omar: Si.

Samara: Si.

Ivan: Aprendes cousas novas.

Samara: Si, aprendes cousas novas...o bueno que ya sabías, pero que... (EGIIC;227-231)

Nunha das entrevistas, na EGIIIA, as alumnas entrevistadas suxiren, espontaneamente, que terían preferido que lles deixasen escoller con quen facer os traballos, xa que, como explican, a maioría dos grupos formábaos a profesora:

Anahí: Home, ás veces, é mellor poder escoller a túa parella ou o teu grupo pero... sí

Leire: Si...

Iris: Que os elexía ella (profesora), claro... Pero bueno, agora a final de curso deixounos escoller as parellas e os grupos todos...

Leire: Claro, e que é mellor eu creo polo da cercanía. Por se podes quedar con ella ou non... Porque hai veces que che toca con alguén que vivía lonxe e non podes quedar igual e te agobiabas máis... (EGIIIA; 190-193)

Se ben, no transcurso do propio diálogo, as propias estudantes acaban por entender esta forma de proceder, co obxectivo de que todos os estudantes estén integrados:

Iris: Claro, pero tamén está a cousa de non marxinar á xente. Non marxinar, pero... eu que sei... eu por exemplo eu lévome contigo e Anahí lévase con outra persoa e xuntámonos as catro por exemplo. E igual queda unha persoa soa, que non se leva con ninguén moi moi ben para poder facer o traballo e elixir un ao outro recíprocamente. E queda solo, e tampouco é agradable que unha persoa quede soa na clase. Polo tanto, eu entendo que Hilda quixera facer tamén os grupos...

Anahí: Si. Só digo que sería mellor... pero que sí...

Inv: Ou sexa que ten sentido...

Todas: (asinten). (EGIIIA;194-197)

Á hora de valorar os propios traballos realizados en sí mesmos e o impacto que xeraron na aprendizaxe, o alumnado mostra unha división vaga dos contidos de Análise I e LPM, debido a que, como parece apuntar o enfoque transversal de contidos e metodoloxías, os límites entre as materias están máis difusos do habitual.

Tendo en conta isto, os estudantes entrevistados destacan que elementos lles foron máis útiles e interesantes durante os traballos en grupo. Leire, por exemplo, fala do traballo sobre Eurovisión:

Leire: A mín, non sei, proxectos de cousas interesantes que fixemos. Por exemplo, de Eurovisión, por decir unha cousa. Mandóunos facer e aprendimos máis cousas. A música e texto, os dereitos de autor, por exemplo, que aprendes cousas que non sabes... que nunca ías aprender pola túa conta... pero que son interesantes... (EGIIIA, 207)

A Iria e Magda, parecéronlles interesantes un que realizaron sobre o Heavy-Metal, e outro que simulaba ser unha entrevista realizada por outras dúas compañeiras:

Iria: Bueno, a mín o que máis me gustou foi o que fixemos ti e máis eu sobre o Heavy-Metal...

Magda: Si, estivo ben...

Iria: E aquela vez tamén me gustou moito o que fixeran Nerea e Andrea**... foi moi divertido...

Magda: Si.

Inv: Como era?

Iria: Samara era locutora, e Leire era a ... Yanira de "Aída"...(risas) unha destas party-girl *(risas). (EGIIIB;189-194)

Tamén hai constantes referencias nas entrevistas a recursos TIC utilizados na materia, e que son valorados polo alumnado:

Iris: A mín que me sorprendera, non. Pero que me gustara traballar, foi o Audacity. Porque aprendín... eu xa traballaba co Audacity ás veces, pero había cousas que non sabía. Pero a raíz de ter que facer o traballo para Hilda, fun aprendendo máis cousas, máis opcións que se podían facer para o traballo, e todo...

Anahí: (ás súas compañeiras) El musescore es de Lenguaje o de Análisis?

Leire: De lenguaje...

Anahí: Ah, pues el Audacity también...

Inv: O audacity... O musescore tamén che gustou aprender a manexalo?

Anahí: (asinte)

Na entrevista EGIIC surxiu un tema totalmente diferente, en relación cunha páxina web onde poder conseguir partituras de xeito gratuito.

Uxío: (a Omar) ¿Cómo se llama la página esta de internet?

Omar: Bandas sonoras?

Uxío: No, no... esta para hacer partituras y ver partituras...

Ivan: La de Noteflight...

Uxío: Eso, la de noteflight, fue la que más me gustó de todo...

Samara e Ivan: Ah, sí...

Inv: E que é?

Uxío: Es una página de internet, una... en realidad creas una cuenta y puedes subir partituras hechas por ti, y ver partituras que hacen los demás. Entonces, ahí todo el mundo sube arreglos para cualquier cosa, de cualquier canción conocida. Cosas tuyas propias que hacen... y no sé es como compartir cosas con todo el mundo, y me gusta porque hay mucha variedad de todo...

Ivan: Si, a mí también me gusta, porque sacas de ahí cualquier cosa, partituras para cualquier instrumento...

Inv: Que más?

Samara: O mesmo...

Inv: O mesmo todos?

Samara: Aunque bueno...

Uxío: Fue lo más divertido...

Samara: Si... (EGIIIC;236-249)

Á hora de valorar os temas sobre os que realizar a maioría dos traballos propostos pola profesora, o alumnado exprésase do seguinte xeito:

Inv: Parecéronvos interesantes?

Magda: Bueno, algúns máis que outros. Pero, por exemplo, a música na Segunda Guerra Mundial, que foi o noso, a mín pareceume bastante interesante. E as bandas sonoras tamén, que comentáramos tamén, creo, xa fai tempo. E así... foron os que máis me chamaron a atención.

Iria: Si. Foron interesantes todos...

Magda: Si (EGIIIB; 197-200)

Tamén os entrevistados na EGIIC consideran interesantes os temas propostos pola profesora:

Uxío: Si... ou sexa, aprendes moito máis con esas cousas ... con traballos, sempre acabas informándote algo máis... (EGIIIC; 160)

Ademáis, Uxío, que estuda no Conservatorio de Música fai a reflexión sobre que a riqueza de temas tratados na materia de Análise I e LPM, serven de introducción non só ás materias homónimas do Conservatorio, senón a outras presentes no currículo como “Novas Tecnoloxías”:

Uxío: Moitas cousas que se estamos dando este ano en Análise (I), por exemplo no Conservatorio... O do finale, o encore e eso... dase en “Novas Tecnoloxías” no Conservatorio, así que é como unha introducción de novas materias que non son “Análisis” pero unha mezcla de todas... está guai... (EGIIIC;232)

9.1.1.24 Opinión do alumnado sobre a utilidade do blog da materia

Dentro da materia de Análise I, a profesora puxo en marcha e mantiña actualizado constantemente un blog que recollía diferentes aspectos do día a día da materia, desde a publicación dos traballos realizados polos alumnos na aula, ligazóns a

audicións recomendadas ou tratadas na aula, ligazóns a podcast, actividades para completar na casa de xeito autónomo, noticias relacionadas coa materia...

Na primeira entrevista as alumnas recoñecen usar sobre todo o blog da materia LPM, mais o de Análise I din úsalo sobre todo para escoitar e facer as actividades sobre os podcast. Outro uso que recoñecen darlle ao blog, aínda que non habitual, é o de buscar algunha canción que lles gustou, de entre as analizadas polos seus compañeiros cando non se lembraban do nome da mesma:

Inv: Bueno... E todo o traballo da aula queda rexistrado no blog, non? Que é “os oídos non teñen pálpebras”...

Todas: Si...

Inv: Que... gústavos o blog? Ao longo da materia, digamos do curso, iades ao blog, sinceramente?

Anahí: Eu a ese non... eu ao de “debuxando sons”

Inv: Ao de linguaxe (LPM)?

Anahí: Si...

Leire: Eu só ía cando mandaba podcast, porque decía “en el blog subí no sé qué...”. Entonces iba, pero yo no iba por mi cuenta...

Iris: Claro, pero vas por exemplo porque hai os dictados de LPM ou...

Leire: Claro...

Iris: Ou en análise os podcast...

Inv: Pero non ides para ver as cancións...

Iris: A análise, claramente non vou a ver a análise do compañeiro, pero se non me lembro da canción e me apetece escoitala, pois entro.

Inv: Vale... Considerádelo como voso ou simplemente non lle tedes moito cariño?

Anahí: (risas) Noso, noso non é...

Leire: E cariño... tampouco... (risas de todas). Se desaparece... non...

Inv: Non pasa nada... (risas)

Leire: Non me importaría... Sabes, me daría pena por Hilda porque estivo haciéndolo ahí la pobre pero...

Inv: Bueno, hai xente que lle colle cariño (risas de todos)... vós non tedes por que collerllo (risas). (EGIIIA; 251-268)

Porén, na entrevista EGIIB, as dúas alumnas entrevistadas declaran usar o blog máis habitualmente tanto para tarefas académicas, como para ampliar temas do seu interese persoal. Ademais, Magda explica que cando encontra algo interesante relacionado coa música, procura enviárllo á profesora para que o poida publicar no blog e compartilo cos compañeiros:

Inv: E... a parte desto... todo o que fixestes na clase queda rexistrado no blog, si? No de “os oídos non teñen pálpebras” e, como é de linguaxe musical..., que agora non me sae...

Magda: Debuxando os sons...

Inv: Debuxando os sons, non? E utilizastes estes blogs no día a día da materia, sinceramente? Servíronvos para algo ou...

Magda: Si... bueno, eu visítooo con frecuencia... sobre as novidades que pon a profesora... Si...

Iria: Si... tamén porque alí hai enlaces dos traballos que nos manda e os necesitamos para traballar...

Magda: Si...

Magda: Así que sí, vamos...bastante... queiras ou non queiras... si queres aprobar...

Iria: E non sempre obrigadas, que conste, tamén porque queremos

Inv: Tamén porque queredes (risas)

Inv: E que é o que máis facedes no blog... facer as actividades... que vos mandan... ou tamén curiosidades nas cancións que se puxeron na clase...

Magda: Eu bueno... a parte de todo iso... eu se vexo algo interesante mándollo á profesora... e bueno ela cólgao no seu blog... bueno como me parece interesante... como hai xente tamén que o ve... pois para o que compartan... eu é unha das cousas que fago.... aparte de utilizalo para estudar e bueno, todo iso...

Iria: (risas) Bueno... Pois creo xa o dixoo todo... pero creo que tamén para saber o que colga cada persoa...

Inv: Para saber, non?

Iria: Sí, simplemente para saber... simplemente para ver as novidades por se che gustan ou non... supoño que sempre podes descubrir algo que tamén che guste a ti que antes non coñecías. (EGIIIB; 239-252)

Na entrevista EGIIC, o alumnado, en xeral, explica que usa moi pouco a ferramenta do blog, e dos blogs existentes (para LPM e para Análise I) utilizan máis os contidos de LPM. A maioría declara que só usa o blog de Análise I para escoitar os podcast e realizar as actividades relacionadas:

Inv: E vos utilizásteo no día a día, utilizásteo na aula...oi digo perdón,na aula, na casa?

Omar: A veces...

Uxío: (di que non coa cabeza)

Ivan: A veces...

Samara: Eu cando o utilicei... sí claro para os podcasts... pero cando máis o utilicei, de utilizalo, foi para o exame de Linguaxe para practicar os dictados rítmicos e melódicos e eso...

Inv: E en xeral botádeslle un vistazo ao que se vai colgando dos traballos dos demais, ou?

Omar: Yo a veces sí...

Samara: Si eu tamén...

Uxío: Yo no... no lo miré nunca...

Inv: Non pasa nada... E das cancións, porque tamén se colgan as cancións, non? Estas cancións que analizades, escoitádelas outra vez aí, ou?

Samara: A mín se me gustou moito... pero non me pasou neste trimestre... o sea no...

Uxío: No suelo darle muchas visitas al de Hilda...

Todos: No.

Inv: E gustaríavos seguir traballando con el, ou sería algo do que poderíades prescindir para o ano que vén?

Uxio: Quitando los podcasts que es el sitio donde los cuelga y los enseña, yo para lo demás no lo uso...

Samara: Hombre, yo para LPM

Ivan: Si...eso sí...

Inv: Tu tamén para LPM (a Ivan)?

Ivan: Si...

Omar: Para la asignatura no... podría prescindir de el... para lo demás... (EGIIIC; 298-317)

9.1.1.25 Opinión do alumnado sobre o traballo sobre as cancións favoritas.

Durante todo o curso, o alumnado foi escollendo algunhas cancións de entre as súas favoritas, e debían facer un traballo analítico sobre as mesmas, que era exposto en público na aula de Análise I. Esta exposición levábaa a cabo cada venres un dos estudantes.

O estilo das músicas que se escollían para os traballos dependían, deste modo, das preferencias musicais do alumnado.

En xeral, boa parte dos entrevistados, declaraban que esta actividade era novidosa. Así, o expresa Leire, describindo un certo recelo inicial, e como, ao final, os estudantes querían expór voluntariamente os traballos, que esta estudante xustifica porque lles gustaba mostrar a música que escoitan:

Inv: E os venres, aínda que eu non puiden vir moito porque traballaba, sei que faciades traballos sobre... analizabades cancións que vos gustaban, non?

Todas: (asinten)

Inv: Que tal? Gustouvos este tipo de traballo?

Leire: Ao principio parecía que era moi difícil e que non nos ía gustar, e que ninguén ía saír a analizar a súa canción. Pero ao final, a xente pelexábase (risas de Iris) por ir e poñer a súa canción. Supoño que a todo o mundo lle gusta ensinar os seus gustos musicais. E pouco a pouco vas aprendendo a analizalos... non sei... (EGIIIA; 213-216)

Tamén Magda e Iria recoñecen que lles gustou moito esa actividade de aula. Entre as razóns polas que lles gustaba este traballo, Magda dí que lle axudou a entender e coñecer máis en profundidade música que xa coñecía e que lle gustaba. Iria, da a entender que lle gustou mostrar a canción polo significado da letra, que expresa un momento vital:

Inv: Os venres, que eu non puiden vir moito polo traballo, pero analizabades cancións que vos gustaban..

Iria: Ah, si...

Inv: E faciades unha análise cada un... que tal esa actividade? Gustávavos?

Magda: A mín gustome moito.

Iria: Moito.

Inv: E por que vos gustaba?

Magda: A ver... eu fixen dúas análises. A da canción Apocalyptica, unha. E despois, bueno, do meu grupo. Pero a mín gustome facela máis da canción Apocalyptica, porque era unha canción que coñecía, pero non era consciente dos elementos que a formaban. Pero dixen, vouna escoller, porque me gusta, e así analízoa... E non sei, vin que tiña, así, bastantes cousas que non era consciente ata ese momento. Por iso, gustome bastante analizar esa canción.

Iria: Eu fixen de Nemo, unha canción de Nightwish. E despois a de Love me in Black

de Doro. A ver Nemo, máis que nada, porque é un momento que creo que pasamos todos, un máis e outros menos somos de distinta forma. E Nemo, significa "ninguén" en latín. É todo cuestión de identidade... ás veces... (EGIIIB;205-213)

Tamén na entrevista EGIIC aos estudantes gustoulles analizar as cancións que eles mesmos escollían. Aducen a diversas razóns, Iván cre que é bonito poder mostrar os gustos musicais propios; Uxío Omar pensan que vendo analizar aos demais apréndese a analizar e a expor as análises, coñécense novas músicas e as estruturas das cancións:

Inv: Vale, despois o venres, que xa vos fixariades que non podía vir moito porque traballaba, faciades un traballo sobre unha canción que vos gustara, unha análise...

Todos: Si...

Inv: Gustouvos esta actividade?

Todos: Si... mucho...

Uxío: Fue lo mejor.

Inv: Si? Por que vos gustou tanto?

Ivan: Porque así pudimos mostrar tus gustos a los demás y...

Uxío: Y aprendes mucho viendo a los demás, sobre todo...

Inv: Si. Pero, en que sentido aprendes?

Omar: As estruturas das cancións...

Uxío: Nuevos tipos de música (risas)

Ivan: Que no solo es escuchar la canción y ya está, sino que también tiene el por qué esa letra, por qué te gusta...

Samara: Por que che gusta... Que é moi elemental o por que che gusta...

Uxío: Y aprendes a analizar... (EGIIIC;262-275)

9.1.1.26 Ferramentas para análise das cancións favoritas

Aínda que a propia materia de Análise I, dota ao alumnado de ferramentas para a análise musical, é importante destacar a diferenza de estilo musical entre os exemplos habituais no día a día, e a música proposta polo alumnado para analizar nos seus traballos individuais. Isto mostrase nas entrevistas cando se pregunta ao alumnado polos recursos e ferramentas analíticas empregadas nos traballos.

Na entrevista EGIIA, as estudantes din que utilizaron os recursos tratados na materia:

Inv: Como analizabas, as canción que che gustan... se che toca analizar unha canción que che gusta, que utilizabas as cousas que dabas na materia, ou a parte facías outro tipo de análise?

Iris: Claro...

Anahí: Hombre, habíamos visto lo que eran las canciones estróficas o algo así, entonces...esas cosas

Inv: Utilizábades esas cousas de análise?

Iris: Claro. Utilizábamos as cousas de análise, e aparte buscábamos información en internet, porque está claro que non o íamos saber todo... está claro. Pero vamos, que axudaba moito todo o que aprendimos... (EGIIA; 221-225)

A mesma opinión aparece noutra entrevista, EGIIIB, na que Iria e Magda explican que a profesora lles daba unhas pautas para a análise:

Inv: E á hora de analizar as cancións utilizábades as cousas que aprendíades na clase?

Magda: Sí.

Iria: Si, claro.

Magda: Unhas pautas que nos daba a profesora.(EGIIIB;214-217)

Na entrevista EGIIC, os estudantes explican que ademáis, para realizar o traballo, se fixaron máis en datos contextuais como a biografía do artista, ademáis de introducir o xuízo estético persoal... tal e como se desprende no seguinte fragmento:

Inv: Aprendes a analizar... E á hora de analizar as cancións cando vos tocaba utilizábades soamente o que aprendíades en análise, ou facíades algún tipo de análise extra musical...

Uxío: Personal, sobre todo personal...

Inv: E en que se basaban estas análises así en xeral?

Ivan: Bueno, yo por ejemplo conté un poco de la persona que... o sea, de la cantante que hizo la obra, sobre su estructura, el por qué me gustaba, sabes? si... (EGIIC; 276-279)

O alumnado tamén é preguntado por se perciben que as ferramentas analíticas tratadas na aula en relación á música clásica serven e son útiles á hora de analizar as cancións que elixen para realizar o traballo.

Na entrevista EGIIA, as alumnas contestan que, en xeral, as ferramentas son válidas para analizar a música moderna, e achacan os problemas a que lles resulta

máis difícil a análise dunha canción moderna que unha peza de música clásica, tal e como sinala Iris:

Inv: Credes que as ferramentas que se dan para analizar a música clásica, as que dades na aula, son suficientes, á hora de analizar a música que vos gusta? Son as mesmas ou ás veces botades en falta outro tipo de coñecementos que dis ti “non sei moi ben como analizar isto co que dou na aula”?

Iris: Eu creo que sí. O que pasa é o que decíamos antes, que non é o mesmo analizar unha peza que outra. E costaranos analizar máis unha peza moderna que unha clásica, pero a forma é a mesma...

Leire: Si, más o menos si. A ver algunhas cousas ao mellor... non sei...

Inv: En xeral si...

Leire: Si, en xeral é igual... (EGIIIA; 246-250)

Na EGIIC, o alumnado é algo máis crítico neste punto, sinalando que as ferramentas tratadas na aula eran suficientes para acadar as pautas marcadas para a actividade, pero quizáis non suficientes para realizar unha análise completa da obra:

Inv: Vale, moi ben... E parecíanvos suficientes os elementos que coñecíades de análise para escoitar a música que escoitades, que é máis ben moderna...

Uxío: Completa, non... Pero ao que pedía para analizar sí, completamente. Pero completo para unha obra como hai que analizala completamente... non... (silencio) No voy a hablar yo sólo, eh? (risas)

Omar: Yo estoy de acuerdo... (risas) (EGIIC; 289-291)

9.1.1.27 Xustificación o propio gusto estético

Unha das partes máis delicadas á que se enfrontaba o alumnado dentro deste traballo era tentar xustificar dalgún xeito, o por que a música escollida lles gustaba. Este vello debate musical, o da relación entre a estética, as preferencias individuais, e a técnica constructiva da obra musical, tan polémico tanto no campo da musicoloxía como no da socioloxía da música, ven ofrecer diferentes explicacións de man do alumnado entrevistado.

As alumnas entrevistadas na entrevista EGIIA consideran que non é sinxelo saber por que che gusta unha canción. Non só iso, senón que consideran que ás veces gústanlles cancións por razóns completamente subxectivas, que non teñen demasiado que ver coa propia música, ou non directamente. Algunhas alumnas sinalan que as cancións moitas veces non lles polos elementos constructivos senón polo seu poder de evocación, ou por situacións persoais asociadas:

Inv: E nas análises aparecían outros elementos... digamos de “por que me gusta esta canción” non relacionados directamente coa técnica?

Todas: Si.

Inv: E que opinades sobre iso? Sería fácil de analizar o por que lle gusta a unha persoa unha canción ou...?

Leire: Non, porque moitas veces decías “me gusta porque me gusta la melodía”. Y claro, a Hilda eso no le valía... O “me gusta porque me gusta el cantante”...y... tiene

que haber un motivo... no sé... yo no lo veía claro el decir por que me gusta, porque hay veces que te gusta una canción y no sabes por que... el simple hecho de esa canción que te gusta.

Anahí: Aínda que sexa pola tímbrica do que canta, por exemplo... gústache e xa está... o sea, non...

Inv: Si...

Iris: Si. Hai veces que pasa iso, pero hai outras veces que... chámache a atención... non sei como explicalo. É máis ou menos como decides vós, pero hai cancións que che gustan porque é como que te transportan... vai sonar moi filosófico, non? Pero... (risas)

Anahí: Pero eso tampouco lle servía...

Iris: É como que che fai moverte da realidade. A mín pásame con algunhas cancións... Pero claro, dílle iso a Hilda, e ella quédase con unha cara... claramente... (risas de todas)

Inv: Que decías, que non che valeu algunha vez?

Anahí: Si... porque unha vez, eu puxen “Claro de Luna”...

Inv: De Beethoven?

Anahí: Porque a miña nai poñíama cando era pequena, e gustábame. E díxenlle que gustábame por iso, porque recordábame... e non valía.

Inv: ...Non valía. Pero a ti gustábache por eso, simplemente porque a escoitabas de pequena, non?

Anahí: Si. Entón acaboume gustando a melodía e todo iso.

Inv: E cando a escoitas recórdache eso? E escoitala por iso?

Anahí: Si...

Inv: Como un album de fotos, ou algo así?

Anahí: Non, e que agora gústame. Entón ao mellor digo... vou escoitala, pero non por recordar iso, senón porque... gústame... (EGIIIA; 226-243)

Na entrevista EGIIB, as entrevistadas vinculan que lles gusta máis ou menos unha canción ás propiedades da música, e tamén á letra:

Inv: E no sentido de que vos gutaba... por que vos gustaba... que o xustificabades a través de análises ou ...?

Iria: A través do que nós mesmas pensabamos...

Magda: Si... ou o significado da letra tamén... que iso está vinculado coa relación de música e texto por exemplo...

Inv: Vos pensades que a relación de música e texto, as cadencias...todo eso... é unha razón para que vos guste unha canción en realidade?

Magda: Bueno, son os elementos que a forman, eu penso que sí por unha parte...

Iria: Só decimos o que nos importa...

Inv: Pero vós, cando vos gusta unha canción, por que vos gusta?

Magda: Si, a mín é pola música... a mín é pola música e non pola letra. E que eu, máis ben, fíxome máis nos ritmos e eso... para mín a letra é o secundario no que me fixo...

Iria: Eu fíxome bastante na letra, pero se... se a instrumentación, o ritmo e demáis me gusta... dame un pouco igual... (EGIIIB; 228-236)

Na entrevista EGIIC, os estudantes opinan que o gusto musical é fundamentalmente inconsciente, como sinala Uxío, aínda que pode estar referido a elementos estritamente musicais, como determinados recursos, ritmos ou estilos musicais... Mais conclúen que outras veces as preferencias musicais non son tan racional e explicábel:

Inv: E o por que vos gusta, pensades que vai ligado a algunha forma técnica ou vai ligada a algo inconsciente?

Uxío: A ver... Fundamentalmente eu penso que é inconsciente, dependendo dos teus gustos... ou dependendo do que soe... todo... Pero, non sei, técnica... se che gusta a música... por exemplo, a forma de rasgueo dunha guitarra, por exemplo, nunha canción se che gusta a forma de tocar, o sea, esa forma que estás vendo, pois axúdate tamén nos teus gustos... Pero eu penso que é inconsciente principalmente o dos gustos...

Omar: Eu creo que se tocas un instrumento, e por exemplo, o escoitas nunha canción, podes decir “me gusta porque tiene un solo genial” o algo así...

Inv: Ah... e en xeral, ao decir “esta canción gústame” como o xustificáades? Era algo en relación con algo que vos pasa na vosa vida ou...?

Samara: Ás veces sí, ás veces non...

Demais: Si.

Inv: E outra veces porque sí, simplemente?

Ivan: Porque suena bien...

Uxio: Por el estilo... (EGIIC; 280-288)

Apéndice 6. Consentimento informado

Participación en la investigación titulada “A aprendizaxe da música a través da relación da música culta da tradición Occidental e a música popular moderna e contemporánea. Unha investigación etnográfica en educación secundaria post-obrigatoria”.

El investigador D. Luis Román Suárez Canedo, realizó un estudio de investigación en forma de tesis doctoral en la Universidade da Coruña cuyo principal objetivo es **conocer la manera en que las enseñanzas de música se llevan a cabo en el Bachillerato de Artes Escénicas, Musicales y Danza en relación a la cultura musical y los intereses musicales y académicos del alumnado.**

Para ello, el investigador asistió durante el curso 2012-13 a diversas sesiones de aula de las materias de *Análise I y Lenguaje y Práctica Musical* (correspondientes al primer curso de Bachillerato) y realizó entrevistas a los estudiantes (grupales) e individuales a la profesora participantes, como medio para conocer su bagaje respecto a la música, sus preferencias musicales y sus opiniones sobre las materias de música de esta vía de Bachillerato. La presencia del investigador en el aula, así como la recogida de información contó tanto con el consentimiento de la dirección del centro educativo como de la profesora y los estudiantes participantes (así como de sus tutores legales).

Toda la información recogida será siempre tratada de manera confidencial garantizando el anonimato de los participantes, siendo analizada en conjunto para publicaciones científicas y difusión en congresos especializados. En ningún caso se publicarán sus resultados individuales ni ningún tipo otro tipo de información que pudiera identificar a algún participante.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir ninguna penalización por ello. Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a explicar los resultados a todos los participantes que estén interesados en conocerlos, y así lo indiquen.

En cualquier caso, los participantes tienen derecho a tener acceso tanto a las informaciones recogidas, como a los análisis realizados y las conclusiones de la propia investigación. Esta investigación fue llevada a cabo por el doctorando Luis Román Suárez Canedo, dentro del programa de doctorado *Equidad e Innovación en Educación* de la Universidade da Coruña (UDC). Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento, durante o después de su participación en él contactando con el correo electrónico luis.roman.suarez@udc.es.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña., mayor de edad, de años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el contenido y la finalidad del estudio **“A aprendizaxe da música a través da relación da música culta da tradición Occidental e a música popular moderna e contemporánea. Unha investigación etnográfica en educación secundaria post-obrigatoria”**, dirigido por el investigador Luis Román Suárez Canedo, de la Facultad Educación de la Universidade da Coruña.

1. **He recibido suficiente información sobre el estudio.**
2. **He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.**
3. **Comprendo que mi participación es voluntaria y anónima para lo cuál mis opiniones están protegidas bajo un pseudónimo confidencial.**
4. **Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento:**
 - a. **Cuando quiera**
 - b. **Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga ninguna consecuencia de ningún tipo.**

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y sometidos a las garantías dispuestas en la legislación vigente en el territorio español y que **mis datos nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.**

Tomando ello en consideración, **OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.**

Firma del participante :

Firma del investigador:

Pseudónimo utilizado en la investigación:

Nombre y fecha:

Nombre y fecha:

El presente consentimiento se otorga sin perjuicio de todos los derechos que le asisten en virtud de la normativa antes citada y especialmente de la posibilidad de ejercer gratuitamente los derechos de acceso a la información que nos haya facilitado y de la rectificación, cancelación y oposición en cualquier momento que lo desee. Para ello debe dirigirse por escrito **al investigador Luis Román Suárez Canedo (luis.roman.suarez@udc.es)**

Apéndice 7. Taboa de entrevistas cos códigos

Preséntase agora unha táboa de co-ocurrencia dos códigos, mostrando a relación entre as categorías e os Documentos Primarios, mostrando o número de citas que os relacionan.

Categoría/DP	Blog	Diario de Campo	Entr. Alumnado	Entr. Profesora	Citas totales:
Alumnado	28	1	104	27	160
BACH AEMD	133	33	90	5	261
Profesora	1	0	0	51	52
TOTAL ES:	162	34	194	83	473

