

RESUMEN

Este artículo busca comprender cómo algunos profesores de escuela en Francia llevan a cabo la clase de música. Conjuntamente con averiguar el tipo de actividades, se pretende comprender las motivaciones de los profesores para realizarlas. A partir de los conceptos de representaciones sociales, experiencia vivida y carrera, se realizaron entrevistas cualitativas, las cuales se analizaron a través de la técnica de análisis temático. Entre los principales hallazgos se observó cómo las representaciones sociales y la vivencia entran en juego al momento de llevar a cabo las actividades musicales. También se pudo trazar una carrera musical propia a cada enseñante. Asimismo aparece un nuevo sentimiento, primordial al momento de decidir realizar la clase de música.

Palabras claves: Representaciones sociales, experiencia vivida, carrera musical

ABSTRACT

This article seeks to know how some school teachers in France performed the music class. Together with studying the type of activities, it seeks to explain what would motivate the teachers to perform the activities. Working with the concepts of social representations, lived experience, and career, qualitative interviews were conducted, which were analysed by using the technique of thematic analysis. Among the main findings it was observed how social representations and experience come into play when carrying out the musical activities. The findings also show each teacher's musical career to. A new feeling, essential when deciding to make the kind of music also appears.

Keywords: Social representations, lived experience, career

PRÁCTICAS MUSICALES EN EL CICLO ESCOLAR BÁSICO FRANCÉS

*Mg. Paula González Suitt**
Universidad Paris IV
Paris Sorbonne
Francia¹

Introducción

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación de Master 2 en Música y Musicología, opción en Sociología de la música, realizada en la Universidad de La Sorbona de 2009 a 2013, en París, Francia, sobre las prácticas musicales de los profesores del nivel escolar básico francés. Si bien tanto en Francia como en Chile se ha incluido la educación musical en el ciclo escolar básico de manera temprana (en Francia desde 1833² y en Chile desde 1847³), es relevante para la educación chilena observar cómo los profesores de educación básica de otro país se expresan con respecto a sus prácticas musicales. A modo de facilitar la comprensión de los datos y del contexto francés en el que se desarrolló la investigación, a lo largo del texto, se levantan explicaciones en relación al contexto chileno.

* Correo electrónico p.gonzalez.suitt@gmail.com Artículo recibido el 4/12/2015 y aprobado por el comité editorial el 8/01/2016

¹ Agradezco los valiosos comentarios y sugerencias, como también las correcciones gramaticales aportadas por Karla González Suitt.

² Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, *Loi Guizot du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire*. Disponible en: <http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/presentation/loi-guizot-1833.html>. Consultado el 10 de noviembre de 2012.

³ Poblete Lagos, Pablo (2010). "Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998)", *Revista Musical Chilena*, N° 214, pp. 12-35, p.13.

⁴ Estos estudios son: Javier, Sylvie (2006). *L'Éducation musicale à l'école: les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Tesis para el grado de doctorado en ciencias de la educación, Université Paris-X Nanterre, y Maizières, Frédéric (2009). *Le Rapport à la musique des enseignants du premier degré: rapport personnel, rapport professionnel*. Tesis para el grado de doctorado en ciencias de la educación. Université Nancy 2.

Estado del arte

Diversos estudios franceses⁴ han mostrado la poca importancia que se le otorga a la música en las escuelas, que entre otros factores, se puede deber a la baja proporción de las calificaciones que esta asignatura representa con respecto a las otras, a partir del equivalente al sexto básico en Chile. Es decir, el coeficiente otorgado a la clase de música difiere en Francia según el establecimiento escolar. De este modo, cada establecimiento escolar (esto desde la enseñanza básica) decide si las materias artísticas y deportivas entran dentro del promedio de notas o no⁵. Esto se diferencia de Chile, en donde se aplica el mismo coeficiente a todas las materias (la nota promedio es el resultado de todas las notas divididas por la cantidad de materias). Asimismo, en el ciclo básico francés, no se aplica el sistema de notas con cifras, sino que se menciona “adquirido”, “no adquirido”, o “en curso de adquisición”. Cabe mencionar que para la educación musical en Francia son atribuidas ochenta horas anuales⁶, mientras que en Chile se debe cumplir con setenta y seis horas anuales de primero a cuarto básico y cincuenta y siete horas anuales de quinto a sexto básico, para los establecimientos que imparten la jornada completa⁷.

En el marco de una revalorización de la educación musical, en los años ochenta, las políticas culturales francesas crearon centros de formación con el objetivo de ofrecer una formación pedagógica a músicos que ya poseen una calificación profesional, permitiéndoles trabajar conjuntamente con los maestros de escuela, apoyando así a quienes no se sientan capaces de llevar a cabo la clase de música⁸. Sin embargo, un estudio realizado por Bruno Suchaut⁹ constata que sólo alrededor de un 23% de los profesores de enseñanza básica declara contar con la colaboración de un músico profesional para las clases de música. El porcentaje restante (77%) estaría en igualdad de condición con los profesores de educación básica en Chile, quienes deben desarrollar solos la clase de música, sin ningún apoyo externo. De este modo, en base a esta última información, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo los profesores de escuela en Francia, llevan a cabo las actividades musicales sin la ayuda de un músico profesional?

⁵ Esta información la obtuve gracias a colegas profesores de música ya que no existe información en el sitio Internet del Ministerio de educación.

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel Hors-série n° 1 du 14 février 2002. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>, consultado el 13 de junio de 2012.

⁷ Decreto 2960/2012, Aprueba planes y programas de estudio de educación básica en cursos y asignaturas que indica. Currículum en línea MINEDUC, Gobierno de Chile. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos-30013_recurso_11.pdf. Consultado el 11 de septiembre de 2015.

⁸ Hasta la fecha, no existe el equivalente de estos centros de formación en Chile. Los egresados brindan apoyo a los profesores de enseñanza básica para las materias artísticas o de educación física.

⁹ Suchaut, Bruno (2000). “La Musique à l'école, Analyse des pratiques des enseignants”, encuesta realizada a la demanda de la inspección académica de la Côte d'Or. IREDU-CNRS y Université de Bourgogne. No publicado.

Hipótesis

La interrogante de este estudio promulga implícitamente que los profesores adhieren a una práctica musical en clases. Por ello, fue de primordial interés abordar, junto con la manera de realizar la clase de música, qué es aquello que motiva a profesores de enseñanza básica a efectuarla¹⁰. La música es un arte y, como tal, solicita en los maestros una sensibilidad distinta. No se trata solamente de transmitir conocimientos, sino que también se involucran sentimientos, ambos dan paso a lo que John Dewey define como una experiencia estética, que según él “es estimativa, perceptora y gozosa”¹¹. ¿Cómo lo hacen? y ¿Qué es lo que les motiva? Puesto que no son especialistas en educación musical. Se sugieren entonces otras explicaciones posibles. (1) Al momento de una situación musical, una vivencia puede influir en que profesores de escuela decidan o no realizar algún tipo de actividad musical, según si su connotación es positiva o negativa. Se puede inferir que aquellos que experimentan vivencias positivas en torno a la música incluyen de manera más espontánea las actividades musicales que aquellos que al contrario, vivencian experiencias negativas. (2) Las representaciones sociales juegan un rol importante. Aquello que creemos pertenece a las artes musicales en la escuela primaria y que se concibe como importante para los alumnos, puede influenciar el tipo de actividad puesta en marcha por los profesores, paralelamente a las vivencias. (3) Tomando en cuenta las competencias musicales, si los maestros tienen una práctica musical personal o no, o bien, si éstos llevan años de carrera, también podría demarcar los contenidos en educación musical. De este modo se desprende un vínculo entre dos fenómenos: la realización de actividades musicales y los factores que la hacen posible.

Conceptualización: bases para un marco teórico

En concordancia con las hipótesis, el eje investigativo gira principalmente en torno a tres conceptos claves: vivencia (o experiencia vivida), representaciones sociales (qué actividades se deben realizar) y carrera (para abordar las competencias musicales).

Para la construcción de estos conceptos se han tomado en cuenta diversas

¹⁰ Javier, Sylvie (2006). *L'Éducation musicale...* y Suchaut, Bruno (2000). “La Musique à l'école...”, sostienen que el poner en ejecución una clase de música en la escuela primaria obedecería exclusivamente a la voluntad del profesor, siendo esta última influenciada por diversos factores sociales y por el grado de competencias musicales.

Suchaut, Bruno (2000). “La Musique à l'école... y Maizières, Frédéric (2011). “Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement: un transfert parfois complexe”, *Éducation et didactique*, constatan que no existe una filiación patente entre el hecho de tener una práctica musical a nivel personal y llevar a cabo una práctica musical en el ámbito profesional. F. Maizières plantea incluso que este fenómeno estaría ligado con el sentido valórico que los profesores otorgan a la música en el contexto de la educación básica. (Disponible en: <http://educationdidactique.revues.org/1203>. Consultado el 09 de febrero de 2016)

¹¹ Dewey, John (2008). **El arte como experiencia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, p. 54.

definiciones en coherencia con lo que se desea saber. Primero, la *vivencia o experiencia vivida*, sería aquello que cada profesor vivencia con respecto a una situación musical. Denise Jodelet introduce la noción a partir de una investigación acerca de enfermos de SIDA, como “la manera en que las personas sienten interiormente las repercusiones positivas o negativas de una situación dada y de las relaciones que aquí se desarrollan”¹². De este modo, si la música está ligada a los sentimientos, resultaría comprensible que los profesores puedan experimentar vivencias positivas o negativas al momento de efectuar la clase de música, puesto que esta es una situación estimativa, perceptora y gozosa, como nos lo dice Dewey. Una definición más reciente dada por Jodelet, otorga dos dimensiones a la experiencia vivida, una de ellas “del orden de lo sentido, de lo vivido, poniendo en juego una implicación psicológica, el afecto, las emociones y la toma de conciencia de la subjetividad”¹³. La otra dimensión es cognitiva y cercana a las representaciones sociales en la medida en que contribuye a la construcción de una realidad.

Segunda, una *representación social*, concepto introducido en el campo de la sociología por Emile Durkheim quien fuera el “inventor de la noción de representación colectiva e inspirador de la teoría de las representaciones sociales”¹⁴, es la imagen que un individuo se forja de una situación determinada “en una relación de simbolización [...] y de interpretación [a la cual] le confiere significado”¹⁵. Serge Moscovici define las representaciones sociales como “entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan, y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”¹⁶. Por último, Denise Jodelet describe las representaciones sociales como “una forma de conocimiento, elaborado y compartido socialmente, teniendo un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de la realidad común de un conjunto social”¹⁷. Este conjunto social está conformado por los profesores

¹² Traducido del francés por la autora del texto original: “comme la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu’elles y développent” Jodelet, Denise. (2006). “Place de l’expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales”, *Les Savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* Hass, Valérie. Rennes: Editor Presses universitaires de Rennes, Collection: “Didactique Psychologie sociale”, p 11.

Disponible en: http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus.pdf. Consultado el 09 de febrero de 2016.

¹³ Traducido por la autora del texto original: “de l’ordre de l’éprouvé, du vécu, mettant en jeu l’implication psychologique, l’affectivité, les émotions et la prise de conscience de la subjectivité”. Jodelet, Denise (2013). “Place des représentations sociales dans l’éducation thérapeutique”, *Education Permanente*. 195(2), 37-46, p. 43. Disponible en: https://www.academia.edu/12115558/Jodelet_D_2013_-_Place_des_repr%C3%A9sentations_sociales_dans_l_Education_th%C3%A9rapeutique_Education_permanente_195_2_37-46. Consultado el 11 de febrero de 2016.

¹⁴ Traducido por la autora del texto original: “inventeur de la notion de représentation collective, inspirateur de la théorie des représentations sociales”, Jodelet, Denise (2013). “Place des représentations sociales...”, p. 37.

¹⁵ Traducido por la autora del texto original: “dans un rapport de symbolisation [...] et d’interprétation [qui] lui confère des significations”. Akoun André, Pierre Ansart (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Ediciones Le Robert/ Le Seuil, p. 61.

¹⁶ Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ediciones Huemul, p. 27.

¹⁷ Traducido del francés por la autora del texto original: “une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”. Jodelet, Denise (2003). *Les Représentations sociales*. Paris: Ediciones PUF, p. 53.

de enseñanza básica. Por lo tanto, nuestro propósito es encontrar aquello socialmente compartido y elaborado, y que pertenece a las representaciones sociales del conjunto de profesores de enseñanza básica, a propósito de la educación musical.

Tercero, *la trayectoria musical o "carrera" musical*, designa la "progresión de un individuo en su vida profesional"¹⁸. Interrogarnos acerca de las prácticas musicales docentes implica discernir las posibles competencias musicales con las que cuentan los maestros que son necesarias para efectuar las actividades musicales. Es a través del concepto de "carrera" bajo la definición de Hugues, entendido como el "recorrido de una persona durante el periodo de su vida en el cual trabaja"¹⁹, que se intenta reconstruir el bagaje musical de los profesores.

Los profesores polivalentes de la educación básica

En Francia, al igual que en Chile, la educación de los primeros años de escolaridad (educación primaria) es entregada por profesores "polivalentes" quienes se encargan de impartir todas las materias del currículum educativo²⁰. Sin embargo, la organización de la formación²¹ es distinta al sistema chileno, puesto que en Francia se postula a una formación específica de dos años de master en *métiers de l'enseignement*²², después de tres años de estudio (grado de licencia) en un dominio científico, matemático o humanista. Luego de los dos años de master, los estudiantes realizan diversas prácticas profesionales durante un año, para finalmente integrarse de lleno a un establecimiento escolar. Por otra parte, en Chile se adquiere el título de profesor después de 5 años de universidad, en donde la práctica profesional está incluida dentro de los dos últimos semestres, además de otras prácticas parceladas a partir del primer año. Otra diferencia es que en Francia la jornada de trabajo representa 27 horas

¹⁸ Traducido del francés por la autora del texto original: "progression d'un individu dans sa vie professionnelle". Akoun André, Ansart Pierre (1999). *Dictionnaire...*, p. 63.

¹⁹ Traducido del francés por la autora del texto original: "parcours suivi par une personne au cours [...] de la période de sa vie pendant laquelle elle travaille", Everett C., Hughes (1996). *Le Regard sociologique, essais choisis*. Paris: Ediciones de l'école des hautes études en sciences sociales, p. 175.

²⁰ Una excepción es lo que ocurre en París, en donde un concurso que tiene lugar cada dos años, se encarga de reclutar una decena de profesores de música para enseñar esta materia en las escuelas básicas de la capital francesa. Fijalkow, Claire (2003). *Deux siècles de musique à l'école, chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002*. Paris: Ediciones L'Harmattan. Este libro retraza históricamente la práctica musical en la escuela durante los últimos dos siglos en la ciudad de París. Cabe destacar que en París (*intra muros*) solo residen dos millones doscientos cincuenta mil personas, con respecto a Francia, en donde residen más de sesenta y cinco millones de personas (Fuente INSEE <http://www.insee.fr/fr/>, consultado el 14 de noviembre de 2014).

²¹ Dado que nos interrogamos a propósito de los profesores del ciclo básico, nos interesó informarnos acerca de la organización de la formación recibida.

²² Esta formación es impartida por las escuelas superiores del profesorado y de la educación (ESPE), quienes remplazan desde 2013 los antiguos institutos de formación de maestros (IUFM). (Fuente ESPE <http://www.espe.education.fr/>, consultado el 22 de abril de 2016).

semanales, contra 35 horas legales establecidas para los otros oficios,²³ mientras que en Chile la jornada laboral de un profesor varía según el establecimiento escolar, pudiendo alcanzar 44 horas contra 45 horas legales para otros oficios. En ambos países se toma en cuenta el tiempo de preparación de las clases y las correcciones de evaluaciones. También es interesante remarcar que la cantidad de niños por clase no sobrepasa los treinta y cinco en Francia, mientras que en Chile pueden llegar a ser cuarenta y cinco. Por otra parte, en ambos países han cohabitado profesores con distintos tipos de formación. Por ejemplo, hacia los años ochenta en Chile, aún enseñaban los profesores normalistas²⁴, y en Francia, es común encontrar profesores con dos, tres, y ahora hasta cinco años de estudios²⁵. Dado lo anterior, es posible que en ambos países existan interrogantes similares con respecto a las prácticas musicales en las escuelas, la formación de los profesores y también acerca de los contenidos del currículo educativo.

Cabe destacar que en Francia no existen diferencias entre los profesores que enseñan en los jardines infantiles (obligatorio desde los 3 años, correspondiente al nivel medio mayor en Chile) y aquellos que enseñan en la escuela básica (desde primero básico y hasta quinto básico). Todos tienen la misma formación (y el mismo salario al comenzar a trabajar). Es después de la práctica profesional que profesores y profesoras eligen uno de los dos niveles.

CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN MUSICAL

Ulf P. Lundgren señala que la necesidad de organizar los conocimientos y la aparición de los primeros textos pedagógicos existió desde la cultura clásica griega. En su obra se desglosan los diferentes códigos curriculares a través de la historia, legitimando de cierta forma los intereses que los estados depositaban en la sociedad y en la educación de las masas. Según Lundgren “un *currículum* incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas”²⁶. La enseñanza básica francesa contempla los niveles equivalentes al chileno desde el nivel medio mayor hasta quinto básico, los cuales se dividen en tres ciclos.

²³ Esto fue expresado por los profesores y profesoras entrevistadas. Todos coincidieron en que la formación musical que recibieron durante la formación pedagógica tenía una duración de solo una o dos semanas. La calidad de la formación recibida fue descrita de forma heterogénea por cada uno de los trece profesores.

²⁴ Así nos lo recuerda Pablo Poblete Lagos en su artículo. Poblete (2010), “Enseñanza musical en Chile..”, p.10.

²⁵ Ver artículo del 31 de diciembre 2009 modificado, que señala diplomas y títulos que permiten presentarse a los concursos externos e internos de reclutamiento del personal docente. Revisar: <http://www.education.gouv.fr/cid22432/textes-officiels-de-la-session-2011.html>. Consultado el 6 de junio 2012.

²⁶ Lundgren, Ulf. P., (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, p.21.

A partir de la reforma educacional francesa el año 2008, el Ministerio de Educación solicita una nueva disciplina: la historia de las artes. De este modo, las actividades de esta área deben ser propuestas de manera transversal a la clase de historia y geografía y a su vez, con las otras disciplinas artísticas.

Los programas de educación están organizados según cada uno de los tres ciclos de la enseñanza básica francesa. A continuación se exponen en una tabla las descripciones correspondientes a la educación musical según cada uno de los tres ciclos.

En una primera instancia se puede apreciar una cierta coherencia con respecto a las orientaciones, objetivos, contenidos y actividades según el ciclo. Sin embargo, se observa que los ítems de evaluación del segundo ciclo son más exigentes que los del tercer ciclo.

CICLO	ORIENTACIONES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
1. Nivel medio mayor, pre-kinder, kinder (petite, moyenne et grande section) ²⁷	La voz y la audición son desde muy temprana edad medios de comunicación y de expresión que los niños descubren jugando con los sonidos; cantando y bailando.	<ul style="list-style-type: none"> - Crear en los niños el gusto de cantar. - Acompañar otras actividades. - Aprender a cantar en coro. - Manejar poco a poco ritmo y tiempo. - Aprender a caracterizar los parámetros musicales y a calificar estas características. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio de canciones infantiles. - Parámetros musicales (timbre, intensidad, duración, altura). 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar nuevas posibilidades sonoras utilizando instrumentos. - Inventar canciones. - Jugar con la voz, los ruidos, los ritmos. - Escuchar obras musicales variadas. - Comparar, Imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber memorizado y saber interpretar canciones. - Expresarse y dialogar con los otros para dar sus impresiones después de una actividad auditiva.
2. Primero y Segundo básico (CP, CE1) ²⁸	La sensibilidad artística y las capacidades de expresión son desarrolladas a través de las prácticas artísticas y también a través de referencias culturales ligadas a la historia de las artes. Estas actividades se acompañan del uso de un vocabulario preciso permitiendo expresar a los alumnos sensaciones, emociones, preferencias y gustos. Un primer contacto con obras conduce a observar, escuchar, describir y comparar. Según la proximidad geográfica, se insta a asistir a espectáculos en vivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse a través del canto. - Comenzar a reconocer las grandes familias de instrumentos. - Reconocer obras musicales anteriormente estudiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las grandes familias de instrumentos. - Vocabulario técnico. - Obras de referencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar un repertorio de una decena de canciones. - Escuchar y comparar obras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portar atención a la justeza tonal, a la exactitud rítmica, a la potencia de la voz, a la respiración y a la articulación. - Respetar las exigencias de una expresión musical colectiva. - Reconocer elementos musicales característicos simples de temas melódicos; ritmos y tiempos, intensidades y timbres. - Utilización de un vocabulario preciso.
3. Tercero, Cuarto y Quinto básico (CE2, CM1, CM2) ²⁹	La sensibilidad artística y las capacidades de expresión de los alumnos son desarrolladas a través de las prácticas artísticas, como también a través del descubrimiento y del estudio de obras diversas extraídas de las diferentes áreas estéticas, temporales y geográficas de la historia de las artes.	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir la variedad de géneros y estilos según la época y las culturas. - Llevar al conocimiento de los alumnos obras de referencia que pertenecen al patrimonio o al arte contemporáneo. - Incentivar la curiosidad de los alumnos por las obras de referencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música religiosa (un canto gregoriano) - Música profana (una canción de trovador). - Música instrumental y vocal del repertorio barroco y clásico (una sinfonía; una obra vocal religiosa). - Extractos musicales de la época romántica (sinfonía, ópera). - Músicas de jazz, de cine, canciones populares actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos vocales, cantos diversos en canon y a dos voces; en pequeños grupos o en formación coral. - Juegos rítmicos sobre fórmulas simples utilizando objetos sonoros apropiados. - Comparar obras musicales, percibir e identificar elementos musicales característicos de la música escuchada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar de memoria una canción. - Participar con exactitud a un juego rítmico. - Reconocer elementos musicales característicos simples. - Reconocer y describir obras musicales estudiadas: saber situarlas en el tiempo y en el espacio, identificar y detallar ciertos elementos utilizando terminos pertenecientes al vocabulario musical.

²⁷ El contenido fue clasificado y traducido por la autora a partir del ítem PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER. Bulletin Officiel hors-série N°3 du 19 juin 2008, disponible en: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm. Consultado el 16 febrero de 2016.

²⁸ El contenido fue seleccionado, clasificado y traducido por la autora a partir del ítem PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS. Bulletin Officiel hors-série N°3 du 19 juin 2008, disponible en: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm. Consultado el 16 febrero de 2016.

²⁹ El contenido fue seleccionado, clasificado y traducido por la autora a partir del ítem PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS. Bulletin Officiel hors-série N°3 du 19 juin 2008 disponible en: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm. Consultado el 16 de febrero de 2016.

Por otra parte, habiendo impartido clases de música a niños y niñas del ciclo básico, se constata la alta importancia de poder comprender los programas, sobre todo para profesores que no son músicos. La definición de currículum aportada por Lundgren circunscribe la manera de cómo afrontar y llevar a cabo los contenidos. Estos programas son vastos y ambiciosos, lo que es muy loable, sin embargo, no contienen ejemplos de aplicación y no están organizados (la clasificación en orientaciones, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, ha sido tarea de la autora). De este modo, contar con ejemplos, favorecería que los profesores “polivalentes del ciclo básico” pudiesen llevar a cabo las actividades musicales solicitadas. En concordancia con la formación musical de los profesores de enseñanza básica, consideramos que para muchos, estos programas son difíciles de implementar.

Queriendo abordar un aspecto de la educación musical escolar en Chile, Carlos Poblete Lagos, expone un panorama del currículum de educación musical de tres reformas educativas: de 1965, 1980 y 1996-98. El autor desglosa los programas desde dos puntos de vista, apoyándose para el primero del concepto de clasificación de Basil Bernstein y así “describir las características principales de cada currículum a partir de la naturaleza de la diferenciación entre los contenidos”³⁰. El segundo enfoque toma en cuenta los contenidos en sí, “los cuales, al ser mirados en perspectiva, evocan las concepciones sobre música y enseñanza musical que cada currículum estableció como base en su selección de conocimientos”³¹. De este modo se puede observar el interés y sobre todo, la mirada que cada gobierno en su momento, otorgó a la educación musical. Tomando en cuenta este punto de vista, se puede inferir que el gobierno francés al momento de la realización de este estudio, no habría valorizado suficientemente la educación musical, puesto que suprime ejemplos de cómo realizar las actividades solicitadas (presentes en el currículum anterior, y como ya evocado, muy útiles para profesores no especialistas) y también reduce la cantidad de horas otorgadas a esta disciplina.

Metodología

El proceso investigativo contó con entrevistas a profesores de enseñanza básica. Bajo la perspectiva de interrogar un fenómeno social con respecto a lo musical, la estrategia investigativa adopta una metodología en ciencias sociales (convergencia y amalgama empírica y teórica), circunscrita en el campo de la “sociología de la música”. Las entrevistas fueron conducidas a través de una metodología cualitativa³². La edad, el origen socioeconómico, la antigüedad, la

³⁰ Poblete (2010), “Enseñanza musical en Chile...”, p.16.

³¹ Poblete (2010), “Enseñanza musical en Chile...”, p.16.

³² Me he basado en el Manual de investigación en ciencias sociales de: Quivy, Raymond y Van Campenhoudt, Luc (2006). **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Ediciones Dunod.

ubicación geográfica del establecimiento escolar, qué es aquello que piensan y sienten con respecto a la música, la polivalencia, su opinión acerca del currículo educativo y la formación musical recibida durante los estudios, formaron parte, entre otros temas necesarios para la confrontación de las hipótesis, de la guía de entrevista³³. Gracias a la pregunta abierta: ¿Cómo realiza las actividades musicales en su clase? Los profesores enunciaron la manera de llevarlas a cabo. En su conjunto, los temas se fueron abordando espontáneamente una vez planteada la pregunta de inicio. Para el análisis de las entrevistas se utilizó la técnica de análisis temático según Laurence Bardin, entendida como “una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”³⁴. Así, en primera instancia, se agruparon todas las frases o palabras utilizadas por los profesores, según un tema específico, para posteriormente ser analizadas.

Las entrevistas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas³⁵ a profesores de enseñanza básica en tres provincias de la región d'Île-de-France,³⁶ quienes consintieron ser grabados en audio. Las entrevistas fueron textualmente transcritas en su totalidad. Gracias al discurso de los profesores, se pudo comprender y describir cómo éstos realizan las actividades musicales; el tipo de actividades, de cuáles medios disponen, con qué habilidades cuentan y también sus motivaciones.

Presentación de los profesores entrevistados

Trece docentes (nombrados de 1 a 13) constituyen la muestra de este estudio. En aras de resguardar la privacidad de los entrevistados, a cada encuestado se le asignó un nombre ficticio. La edad promedio de los entrevistados es de 30 años. Solamente tres son de sexo masculino. Al momento de la encuesta, la mayoría de los profesores contaba con un cargo de profesor “normal” (ocho de los trece) de profesor jefe de un curso en jornada completa. Sin embargo, hay excepciones. Jessica (entrevistada 3) es la directora de la escuela en donde trabaja y al mismo tiempo, enseña en una clase dos días a la semana. Cynthia, (encuestada 5) tiene un cargo de animación/apoyo en jornada completa, sin ser profesora jefe, para apoyar a sus colegas en caso de necesidad. Este puesto existe en las escuelas ubicadas en zonas sensibles en Francia.

³³ Para la elaboración de la guía me apoyé del trabajo de Kaufmann, Jean-Claude (2007). *L'Entretien compréhensif*. Paris: Ediciones Armand Colin.

³⁴ Bardin, Laurence (1996) *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, p. 90.

³⁵ Que otorgan la libertad de cuestionar al entrevistado sobre temas que interesan al investigador.

³⁶ Hauts-de-Seine, Val-d'Oise, y Val-de-Marne.

Marianne (encuestada 11) tiene tres tiempos parciales en tres escuelas: dos cuartos de tiempo (en escuela básica) y un medio tiempo (en un jardín infantil). Melanie (encuestada 12) cursaba el último año de formación, consagrado principalmente a la práctica profesional. Ella estaba a cargo de una clase un día a la semana durante todo el año, y también realizó dos prácticas de tres semanas seguidas cada una. Román (encuestado 13) tiene un puesto de reemplazante. Él depende de una municipalidad y reemplaza a los colegas de su comuna en caso de ausencia.

Es preciso destacar que cinco de los trece profesores entrevistados declararon tener algún tipo de práctica musical al momento de la entrevista.

La tabla n°1 da cuenta de los datos sociodemográficos de cada profesor entrevistado. Estos sirvieron para ser confrontados y comprender mejor las respuestas de los enseñantes.

Entre los trece profesores entrevistados, se pudieron identificar algunos que realizan sistemáticamente las actividades musicales todas las semanas, otros que recurren al intercambio de servicios (es decir, aquel profesor que siente menos atracción hacia una práctica musical, propone realizar otra materia a modo de intercambio a un colega y viceversa), y otros que realizan muy rara vez las actividades musicales en sus clases.

Tabla n°1 Los profesores encuestados³⁷

Encuestado	Sexo	Edad	Instituto de Formación	Curso al momento de la encuesta	Cursos en los cuales ha trabajado	Comuna de la escuela actual	Escuela en zona sensible	Tiene pareja	Otra profesión anterior	Práctica musical personal	Profesión de la madre	Profesión del padre	Años de antigüedad
1	F	30	Antony Val de Bièvre	Básica	Todos Preescolar	Asnières-sur-Seine	No	No	No	Si	Obrera	Obrero	3
2	F	34	Melun	Básica + Preescolar	2 ^{do} , Pre-Kinder, Clase especial	Vitry-sur-Seine	Si	No	No	No	Secretaria, jubilada	Estadístico	8
3	F	48	-	Básica	Todos Básica	Asnières-sur-Seine	No	Si	No	No	Jefa administrativa, jubilada	Empresario en construcciones	26
4	M	31	Melun	Básica	1 ^{er} , 3 ^{er} , Kinder	Ivry-sur-Seine	Si	Si	No	No	Cuidadora de niños	Preparador de pedidos, jubilado	4
5	F	39	Antony Val de Bièvre	Básica	Todos Básica	Asnières-sur-Seine	Si	Si	No	Si	Parvularia	Diseñador industrial, jubilado	11
6	F	31	Antony Val de Bièvre	Básica	2 ^{do} , 4 ^{to} , 5 ^{to}	Asnières-sur-Seine	Si	Si	No	No	Obrera	Obrero, jubilado	7
7	F	30	Antony Val de Bièvre	Preescolar	Pre-Kinder, 1 ^{er}	Villeneuve-la-Garenne	Si	Si	Si	Si	Secretaria en centro de impuestos, jubilada	Empleado de oficina en fábrica, jubilado	4
8	F	28	Antony Val de Bièvre	Básica	1 ^{er} , 2 ^{do}	Asnières-sur-Seine	Si	Si	No	No	Funcionaria	Funcionario, jubilado	5
9	F	34	Antony Val de Bièvre	Básica	2 ^{do} , 4 ^{to} , 5 ^{to}	Asnières-sur-Seine	Si	Si	No	No	Responsable de servicio técnico en municipalidad, jubilada	Contador auditor, jubilado	10
10	M	31	Antony Val de Bièvre	Básica	4 ^{to} , 5 ^{to}	Gennevilliers	Si	No	Si	No	Agente de tesorería pública	Controlador fábrica automovil, jubilado	2
11	F	35	Antony Val de Bièvre	Básica + Preescolar	Medio mayor, 1 ^{er} , 4 ^{to} , 5 ^{to}	Asnières-sur-Seine	Si	Si	No	No	Funcionario	Agente comercial, jubilado	1
12	F	25	Cergy Pontoise	Básica + Preescolar	1 ^{er} , 4 ^{to} , 5 ^{to}	Sarcelles, Montmorency	Si	Si	Si	Si	Profesora de Alemán	Maestro formador de alumnos en dificultad	0

³⁷ González Suitt, Paula, (2013), *Activités musicales à l'école primaire: La conscience professionnelle des professeurs des écoles*. Tesis para el grado de Magister en música y musicología, Université Paris-Sorbonne Paris IV, p. 59. Traducido del texto original en francés por la autora.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

Las actividades declaradas

La tabla n°2 muestra las diversas actividades declaradas por los profesores. A primera vista, el hecho de tener una práctica musical vigente, se puede apreciar como un impacto positivo en la variedad de actividades que estos profesores han declarado implementar con sus alumnos (entrevistados 1, 5, 7, 12 y 13, en color celeste claro). El caso de la entrevistada 9 (en color rosa), quien también declara una amplia variedad, podría deberse al hecho que ella ha tenido una práctica musical en el pasado, pues ha declarado haber estudiado piano durante nueve años en su juventud.

Una gran mayoría de los profesores, (12 de 13), declaró realizar *actividades vocales*, principalmente el aprendizaje de una canción (color rojo). Es interesante señalar que algunos profesores, no sintiéndose a gusto con sus voces, enseñan canciones apoyándose en otro soporte que sus propias voces: éstos utilizan el modelo vocal de la canción en disco compacto, como es el caso de las encuestadas 2, 6 y 9. Este detalle es muy importante ya que estos maestros se empeñan en realizar una actividad que no les acomoda, sin privar a los alumnos de ponerla en práctica³⁸. Otro ejemplo es que los alumnos canten en coro en eventos de fin de año. Si el aprendizaje de canciones es la actividad principal, se desglosan otras, como el precalentamiento de la voz (o juegos vocales), el precalentamiento del cuerpo, y la comprensión de las palabras de la canción que será aprendida³⁹, ésta última siendo instaurada por seis enseñantes que realizan actividades de canto. Esto supone que los profesores entrevistados, no teniendo necesariamente conocimientos musicales, han integrado el hecho que una preparación vocal (precalentamiento) es necesaria. Algunos profesores han efectuado incluso, durante las entrevistas, gestos de dirección vocal. Tres profesores han así descrito estos gestos, realizándolos al mismo tiempo de manera casi inconsciente, al momento de describir este tipo de actividad.

Tabla n°2 Actividades declaradas⁴⁰

Actividades	Profe. 1	Profe. 2	Profe. 3	Profe. 4	Profe. 5	Profe. 6	Profe. 7	Profe. 8	Profe. 9	Profe. 10	Profe. 11	Profe. 12	Profe. 13	Total
Aprendizaje de canciones	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Aprendizaje de poesías infantiles	1		1				1					1	1	5
Precaentamiento vocal					1		1		1	1	1			6
Practica coral, varias voces					1				1	1		1		3
Comentario auditivo a partir de obras musicales estudiadas	1	1				1	1	1				1		6
Composición/improvisación y/o practica libre					1		1		1			2	1	6
Presentación compositor	1								1				1	3
Presentación instrumento de música				1	1		1		1			1	1	6
Ejecutar un ritmo	1					1	1		1				1	5

³⁸ Este ejemplo es un indicio que fue explotado en una segunda encuesta.

³⁹ El precalentamiento del cuerpo y la comprensión de las palabras de la canción que será aprendida no pertenecen al currículo, junto a otras dos, y aparecen en color azul oscuro, al final de la lista de actividades.

⁴⁰ González Suitt, Paula (2013), *Activités musicales à l'école...*, p. 61. Traducido del texto original en francés por la autora.

Presentación de una obra musical en relación a una época	1				1								1	3
Proyecto en la escuela : espectáculo de fin de año			1			1		1	1	1	1	1	1	8
Proyecto en la clase							1						1	2
Reconocimiento de sonidos y timbres diversos		1					1						1	3
Reconocimiento de instrumentos	1						1	1	1	1			1	7
Su clase participa a un encuentro coral													1	1
Espectáculos / salidas / conciertos	1			1	1	1	1		1				1	8
Realización de un cuento musical		1		1			1			1			1	5
Proyecto propuesto por CPEM "Un an avec"					1									1
Expresión corporal							1				1	1	1	4
Vocabulario musical	1													1
Propone discusión acerca de las palabras de una canción				1			1		1		1	1	1	6
Proyecto durante la formación en IJPM														1
Pre calentamiento del cuerpo					1	1	1		1	1	1		1	7
Iniciación al solfeo										1				1
Total general	9	3	3	6	8	6	15	4	13	6	6	13	18	

Las actividades auditivas son las segundas más mencionadas y diez de los trece profesores entrevistados han declarado realizarlas. Estas varían entre descubrir sonidos e instrumentos, expresarse en palabras o en dibujos a propósito de una música determinada, y analizar o comparar obras musicales. La más citada fue el reconocimiento de instrumentos (siete menciones, color amarillo). De esta manera, amplia mayoría de los docentes encuestados, declara cumplir con aquello estipulado por los textos del Ministerio.

La historia de las artes, incorporada en los programas de 2008, es realizada en menor medida por los profesores entrevistados: sólo tres de trece la han citado entre las actividades efectuadas (mostrada en la tabla como: *Presentación de una obra musical en relación a una época*, color celeste). Es difícil para los otros llevarla a cabo. Ellos argumentan que ya es complicado hacer el nexo entre las otras disciplinas. Esta disciplina concierne principalmente al ciclo 3 de la escuela primaria francesa⁴¹.

Las últimas cuatro actividades que aparecen en la tabla nº 2 no pertenecen a los programas. Los profesores las han señalado como siendo parte de las actividades que ellos proponen. Llama la atención que solo la encuestada 9 declare la *iniciación al solfeo*, pues parece claro que para una gran mayoría de los profesores, este tipo de actividad no releva de la clase de música en la escuela primaria.

LA EXPERIENCIA VIVIDA O VIVENCIA

Siendo una de las hipótesis, en un ámbito más personal, se encuentran las vivencias evocadas por los profesores en referencia a la música. Durante las entrevistas éstos han marcado la diferencia entre la música en general y el hecho de cantar, lo cual fue fundamental para comprender el rol de la experiencia vivida. De este modo, en el análisis se separó las prácticas vocales del resto de

⁴¹ Como explicado anteriormente, la escuela primaria francesa se divide en tres ciclos.

las actividades musicales, con el fin de atribuir una connotación afectiva. La voz del enseñante parece ser un indicador importante en lo que concierne a las prácticas musicales en la escuela primaria. Es decir, utilizar o no su propia voz puede dar cuenta de la relación que los profesores mantienen con la música; de la vivencia positiva o negativa que ellos pueden experimentar.

Los gráficos siguientes representan las vivencias señaladas, tomando en cuenta no solamente las prácticas musicales, sino también recuerdos de vivencias con respecto a la música, experimentados en otros momentos. Estos gráficos reflejan una primera percepción de las experiencias vividas de los profesores encuestados.

Si bien son menos, hay quienes no experimentan un sentimiento agradable al momento de cantar, como se les solicita en sus funciones de profesores de enseñanza básica, o a quienes simplemente no les gusta la música, ya sea porque no se sienten a gusto o a causa de malos recuerdos.

Gráfico n°1⁴²

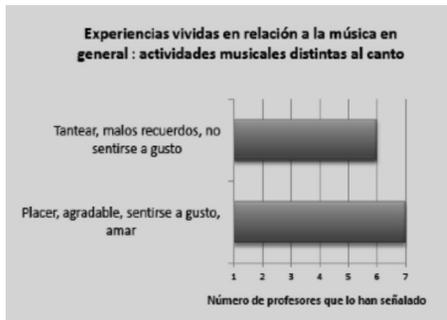
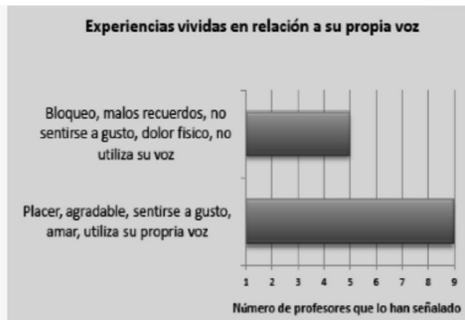


Gráfico n°2



Experiencias positivas

Al abordar las actividades musicales distintas al canto (gráfico n°1), la mayoría de los maestros (siete de trece), declara experimentar un sentimiento agradable. Asimismo, una gran mayoría (nueve de trece) declara experimentar un sentimiento positivo al momento de recordar prácticas musicales en torno a la voz (gráfico n°2). Estos profesores no tienen complicaciones al cantar delante de sus alumnos.

Los profesores revelan expresiones como: algo placentero o sentirse a gusto, incluso amar, para aquellos que sienten una cercanía más profunda con la música.

⁴² Gráficos n°1 y n°2, González Suitt, Paula (2013). *Activités musicales à l'école...*, p. 66. Traducido del texto original en francés por la autora.

En cuanto a la práctica del canto, sólo Celine, Melanie (encuestadas 1 y 12) y François (encuestado 10), han expresado sentir placer. Esta revelación es sorprendente al provenir de François y Melanie. François ha declarado practicar muy poco la actividad de canto y Melanie, estando en práctica, ha favorecido las actividades auditivas. Ambos dicen experimentar *placer* en una actividad que François ha llevado a cabo una o dos veces y que Melanie declaró no haber realizado nunca. Para estos dos encuestados, esto podría encontrar explicación de acuerdo al contexto particular en el que enseñan, puesto que ambos expresaron problemas de mala conducta de los alumnos, que ponen en riesgo la ejecución de las actividades de voz; asimismo, describen un clima de violencia que les toma demasiado tiempo y energía para instaurar la disciplina. Dicha situación está en consonancia con algunos trabajos consultados en sociología de la escuela⁴³, que dan cuenta del difícil clima social al cual están confrontados cotidianamente miles de profesores en Francia. Por otra parte también puede reflejar aquello evocado por otros de los estudios consultados: amar cantar no significa necesariamente ser capaz de hacerlo en el ámbito profesional⁴⁴.

Entre los maestros que señalaron el uso de sus propias voces, seis asintieron sentirse cómodos, o al menos que no les molesta cantar delante de los niños. Del mismo modo, cuatro de los encuestados han enfatizado en el hecho que les encanta cantar.

Sarah (encuestada 8), quien dice sentirse capaz de llevar las actividades de voz, enunció los siguientes comentarios:

“[...] Sí, me gusta cantar y yo elijo las canciones. Por lo tanto, también selecciono aquello que me gusta. Una canción que me gusta, la voy a cantar, voy a tratar de cantar afinada, y es así como les enseño siempre”. (Sarah, 28 años).

Esta profesora, para sentirse a gusto, prefiere elegir ella las canciones destinadas a la práctica del canto con sus alumnos, permitiéndole realizar la actividad con una motivación diferente a la que tendría si la canción le fuera impuesta.

François (encuestado 10) habla, por otro lado, de buenos recuerdos que guarda al haber realizado una actividad de voz, durante una gira de estudios. Esta actividad se llevó a cabo durante una estada en una estación de esquí. Esta experiencia lo motivó a tal punto que luego decidió comprar una guitarra. Acerca de su gusto por el canto y el deseo de aprender a tocar guitarra, él explica:

⁴³ Estos trabajos son: Cacouault, Marlaine y Françoise Oeuvarard, (2003). *Sociologie de l'éducation*, Paris: Ediciones La Découverte, y Duru-Bellat, Marie y Agnès Van Zanten, (2006). *Sociologie de l'école*, Paris: Ediciones Armand Colin.

⁴⁴ Este punto de vista será explicado más adelante.

“En el plano personal, es algo que me gusta. No voy a llegar a ser un... [músico?] Pero al menos conocer algunos acordes, cosa de... [acompañar canciones?] y a mí, como he dicho, cantar, cantar, me gusta. Esto es algo que me encanta, canto mucho cuando estoy solo (risas) aquí [en su departamento], me dan ganas de cantar...” (François, 31 años).

Román (encuestado 13) no expresa sus sentimientos de una manera tan explícita. La única vez que insinúa que le gusta la música es cuando le pregunto por qué lleva a cabo las actividades musicales. Él explica: “[Para] tratar de transmitir, mostrarles mi pasión, hacerles ver algo nuevo, algo que no tienen la costumbre de hacer o de ver”. Este encuestado apunta hacia un tema interesante: la transmisión. Él quiere comunicar su pasión - que lo distingue de otros profesores que tienen una práctica musical personal y para quienes tener una pasión por la música no significa necesariamente transmitirla en sus prácticas profesionales -acercándose así a los resultados obtenidos por F. Maizières⁴⁵. Román es violinista, y siempre lleva su violín consigo. Él también se unió a las ambiciones expresadas por Cynthia y Marie (encuestadas 5 y 7), que es ofrecer a los alumnos la posibilidad de vivenciar y descubrir algo diferente, que no siempre tienen la posibilidad de ver y tal vez que no tendrán en ninguna otra parte (si no es en la escuela, ¿dónde?), especialmente en los barrios desfavorecidos.

Experiencias negativas

Aquellos profesores que declararon vivenciar una experiencia negativa al momento de pensar en realizar algún tipo de actividad musical (seis de trece), utilizan palabras como *tantear*, no sentirse a gusto e incluso vivenciar los malos recuerdos de prácticas musicales anteriores.

A pesar de que las experiencias negativas fueron menos mencionadas que las positivas, estas se revelaron muchas veces sorprendentes.

Melanie y Román (encuestada 12 y encuestado 13) guardan algunos recuerdos negativos de prácticas musicales en su juventud, pero que no les impidieron (*a priori*) instaurar las actividades musicales con sus alumnos. Melanie guarda malos recuerdos de la clase de formación musical (solfeo) que ella siguió durante sus primeros años en el conservatorio. Ella recuerda que le era difícil aprender las notas. Román guarda recuerdos de las clases de música a partir de sexto básico, y más precisamente, el hecho de tener que tocar la flauta dulce.

⁴⁵ Asimismo, el trabajo de Maizières, Frédéric (2011). “Rapport au savoir musical des professeurs...” Da cuenta que aquellos profesores que mantienen una práctica musical personal, no la transmiten necesariamente en sus clases de música.

Por otra parte, Claire (encuestada 6), todavía tiene recuerdos bastante fuertes de su formación musical en la universidad⁴⁶, en donde tuvo que cantar delante de los demás. Ella admite que de alguna manera lo que sentía era un sufrimiento:

“No me gustaba. Cuando el profesor nos pedía a nosotros, los futuros docentes, ponernos en círculo para hacernos cantar, encontrar nuestra tesitura, o cosas por el estilo, para mí era un calvario”. (Claire, 31 años)

Estos recuerdos dolorosos le impiden, según ella, la realización de actividades musicales de manera periódica. El caso de Emilie (encuestada 2) representa probablemente a varios profesores con “la enfermedad de los docentes” (cuerdas vocales desgastadas). Ella puede cantar sin un soporte compact disc, pero si lo hace a menudo siente dolor: “Si comienzo a cantar, sobre todo hacia los tonos agudos, me hace daño”.

Jessica (entrevistada 3) me cuenta que antes de reconciliarse con la práctica vocal y “desculpabilizarse” gracias a un método de aprendizaje de canciones realizado por los consejeros pedagógicos en educación musical⁴⁷ de su provincia, ella implementaba con sus alumnos algunos ejercicios de precalentamiento de la voz, sin entender realmente su significado, y era que en realidad ella no se sentía a la altura. Esta profesora experimentaba un sentimiento de incompetencia, no se sentía capaz de llevar a cabo este tipo de actividad. Ahora manifiesta un cierto alivio por el hecho de contar con un método registrado en un disco compacto en donde músicos profesionales dan el modelo vocal y proponen el acompañamiento musical para aprender las canciones con los alumnos.

Claire reporta la misma sensación de incompetencia, pero desde otro ángulo. Ella declara:

“Soy incapaz de realmente llegar a reconocer qué canción se puede cantar, qué canción es más fácil o más difícil para ellos. [...] No me siento en lo absoluto capaz de dar clases de música. Todo lo que es hacerles cantar; yo soy desafinada, no tengo oreja, ni siquiera soy capaz de corregir a los que pudieran cantar desafinado. Lo mismo para las actividades auditivas. No me siento capaz de... o sea, ni siquiera podría reconocer lo que les pediría a ellos: reconocer los instrumentos, etc. Yo misma, no sería capaz de responder. No me siento a gusto impartiendo la clase de música”. (Claire, 31 años).

⁴⁶ En Francia, al momento de la encuesta, los estudios para ser profesor de enseñanza básica se cursaban en los Institutos Universitarios de Formación para Maestros (IUFM).

⁴⁷ Los consejeros pedagógicos en música (o en otra disciplina) dependen de cada provincial de educación en Francia. Es un puesto que permite la asesoría de los equipos educativos de cada establecimiento, pudiendo intervenir cuando se les solicite.

Las palabras de esta profesora apoyan la hipótesis según la cual las vivencias pueden intervenir en las representaciones sociales que se tienen sobre la clase de música. Aquí, su vivencia negativa supera las representaciones sociales: no le gusta cantar, se siente incómoda, por lo que ella piensa no ser capaz de asumir este tipo de actividad. Su experiencia negativa de la música le impide pedir ayuda (solicitar pasantías o cursos) para mejorar su práctica docente.

Por último, Marianne (encuestada 11), insistió en que para ella cantar, era tanto una vivencia positiva (en lo personal) como negativa (en el ámbito profesional): “A mí me gusta cantar, pero enseñar una canción no es lo mismo. Me hace sentir muy incómoda y jamás será un agrado para mí enseñar una canción”. Aquí encontramos una vez más la distinción entre tener un gusto por el canto, en lo privado, y un gusto por enseñar a cantar o enseñar canciones.

De manera paralela se encuentran a continuación las opiniones, o más bien, la visión que tienen los profesores encuestados con respecto a las actividades musicales que ha sido forjadas durante los años de ejercicio o para otros durante toda la vida.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES A PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

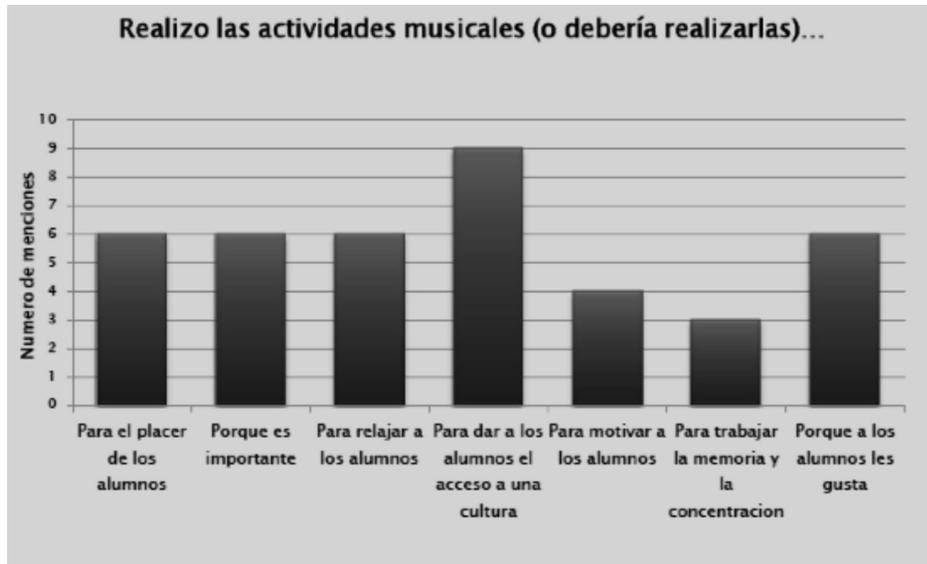
En el discurso de los maestros, varias locuciones completaron las representaciones sociales que éstos tienen acerca de la educación musical en las escuelas primarias. Se separaron palabras y expresiones de acuerdo con los temas que surgieron durante las entrevistas. En primer lugar, ellos se cuestionan la utilidad de la educación musical. Luego evocaron las facilidades o dificultades al realizar la clase de música o incluso si es más importante conocer los contenidos que tener un gusto por la música. Por último, los profesores describen los argumentos que entran en juego al momento de decidir llevar a cabo las actividades musicales.

Actividades musicales: ¿Cuáles son los objetivos?

Los profesores entrevistados explicaron las razones que les conducen a realizar las actividades musicales. Se estableció entonces una diferenciación de la utilidad que ellos le atribuyen a la clase de música. Después de referirse a una frase similar a “yo hago la clase de música o debería hacerla”, ellos agregaron: “porque a los alumnos les encanta”, “para trabajar la memoria y la concentración”, “para el placer de los alumnos”, “porque es importante”, “para relajarse”, “para ofrecer a los alumnos un acceso a la cultura” y “para motivar a los alumnos”. Todos los profesores encuestados evocaron al menos una de estas razones.

El gráfico nº3 muestra que una gran mayoría de los profesores (9 de 13) prioriza el hecho de poder ofrecer a los alumnos el acceso a la cultura. Otros, dan razones funcionales —trabajar la memoria, la concentración, motivar o

relajar a los alumnos— o estéticas— para el placer de los alumnos (seis de los profesores encuestados así lo piensan). Sin embargo, Marianne (encuestada 11) opina que el placer se limita al aprendizaje de una canción sencilla. Según ella, cantar es sinónimo de placer sólo cuando la canción es fácil de enseñar para los profesores y fácil de aprender para los niños. Estas palabras reflejan cómo las representaciones sociales pueden estar relacionadas con la vivencia y *viceversa*.

Gráfico n°3⁴⁸

Algunos de los encuestados manifiestan que las actividades musicales son importantes. Para la mayoría, la música es importante sólo por el hecho de pertenecer a los programas (esta explicación tomará otro sentido más adelante). Otros piensan que es importante en relación a las escuelas en medio social desfavorecido. En este sentido, una gran mayoría de los encuestados cree que las actividades musicales pueden apalear las dificultades de expresión de los niños, causados por el entorno social. Las actividades musicales crearían un espacio de libertad de expresión que también promueve la cohesión de grupo.

Los encuestados 5, 7 y 13, mencionaron el acceso a la cultura, lo cual está en relación con el tema de las escuelas en contextos difíciles. Para los maestros, se trata de proporcionar a los alumnos una cultura diferente de aquella que tienen acceso en casa, la televisión y/o con sus amigos. Una cultura a la que tienen acceso difícilmente por otros medios distintos de la escuela: descubrir

⁴⁸ González Suitt, Paula (2013), *Activités musicales à l'école...* p. 74. Traducido del texto original en francés por la autora.

compositores, escuchar un repertorio clásico, escuchar otros tipos de música, cantar juntos, compartir una práctica colectiva.

Además, algunos de los profesores encuestados creen que la música motiva a los niños cuando están cansados, los prepara al trabajo diario. Los niños se mueven, se involucran, exploran, están activos durante las actividades musicales. Por ejemplo, para François (encuestado 10), la música, de todas las artes, es la que más motiva y estimula a los niños con problemas de conducta.

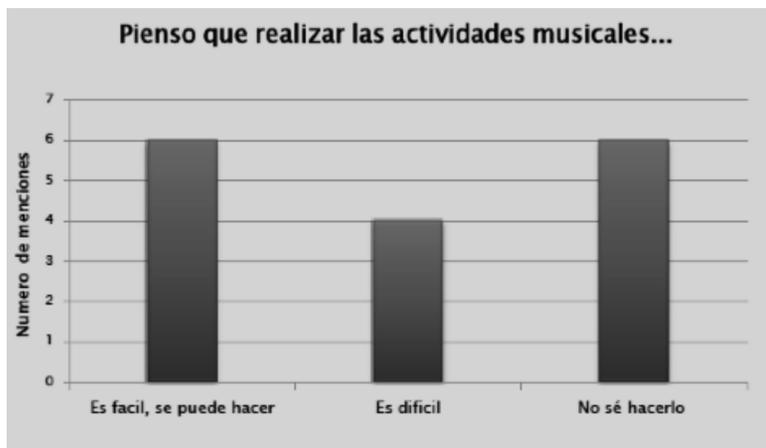
Llevar a cabo la clase de música: ¿fácil o difícil?

A medida que las entrevistas avanzaban y que los profesores tomaban un poco más de distancia con respecto a sus prácticas musicales, comenzaron a hablar de las representaciones que ellos tienen de la práctica musical en sus clases. Frente a la pregunta ¿Qué piensan de ellos mismos al realizar la clase de educación musical, varios optan por dos de las tres proposiciones que estos mismos han formulado: (1) es fácil; se puede hacer, (2) es difícil, (3) no sé hacerlo. El gráfico n°4 reagrupa la visión que los profesores entrevistados tienen de ellos mismos frente a una situación musical.

Los profesores encuestados asignan el mismo número de menciones (seis) para expresar el hecho de que las actividades musicales son fáciles de efectuar pero al mismo tiempo no saben cómo hacerlas. Cuatro encuestados piensan que es difícil realizar las actividades musicales.

Cabe señalar que Emilie y Astrid (encuestadas 2 y 9) respondieron que es fácil y difícil, en distintos momentos de la entrevista. Emilie dijo a principios de la entrevista que para ella es fácil llevar a cabo sesiones de música. Así es como ella habla de su experiencia en el jardín infantil: “[la clase de música] se hace sola, de todos modos a los niños les encanta y por ende, puede ser súper fácil. Ellos están acostumbrados desde chicos, cantan desde siempre en el jardín”. (Emilie, 34 años)

Más adelante, ella explica que finalmente es difícil llevar a cabo la clase de música, a partir de primero básico: “En cursos de treinta o más niños, cuando no se es músico, igual es un poco más difícil de realizar”. Desde su punto de vista, la facilidad o dificultad de la realización de las actividades musicales estaría estrechamente relacionada con el nivel de clase (también expresado por Marie y Marianne, encuestadas 7 y 11), si es en la educación preescolar o en educación básica. En el jardín infantil, la gran mayoría de las actividades se realizan cantando, hay rutinas establecidas: la canción para cambiar de actividad, para comer, lavarse los dientes. Sin embargo, a partir de primero básico, los profesores se ven obligados a respetar los horarios y las horas asignadas a cada materia, pero sobre todo, poner en práctica el currículum, dando prioridad al lenguaje y las matemáticas.

Gráfico n°4 ⁴⁹

Por otra parte, están los maestros que declaran no saber cómo realizar las actividades musicales. Sarah (encuestada 8) cree que las sesiones de música que ella pone en práctica no están bien construidas, ella piensa que no lo hace bien. Lo primero que pregunté a cada profesor, al principio de la entrevista fue “cómo realizas la clase de música” y ella respondió “yo no hago la clase de música”. Ella continúa: “Así como cantar, sí. Juegos rítmicos, sí. Hacerles escuchar diferentes tipos de música, sí. Pero los instrumentos, el manejo de los instrumentos y hacer que toquen un instrumento, no”. (Sarah, 28 años)

Sus palabras sirven de ejemplo de muchos profesores que piensan que la educación musical en la escuela primaria implica el aprendizaje de instrumentos. Sin embargo, ella describe actividades que corresponden a aquello que se les solicita. Aunque ella piensa que no es suficiente y que no es de calidad, su discurso es bastante coherente con aquello que se espera de ella como profesora de enseñanza básica.

¿Dominar o tener un gusto por la música para su realización?

Cuando se les preguntó qué es aquello que se necesita tener como cualidad para llevar a cabo actividades musicales, se manifestaron dos posiciones claras: amar la música y/o amar el hecho de cantar, y por otra parte, dominar la música (poseer habilidades musicales), predominando ligeramente esta última, como lo muestra el gráfico n°5.

⁴⁹ González Suit, Paula (2013), *Activités musicales à l'école...* p. 77. Traducido del texto original en francés por la autora.

Después de esta constatación, ¿sería posible establecer actividades musicales simplemente dominando el contenido específico, sin necesariamente apreciar lo que se transmite? Y en este caso, ¿tendría la vivencia menos impacto en las prácticas de educación musical?

Gráfico n°5⁵⁰



En este sentido, Marianne (encuestada 11) piensa que para desarrollar las actividades musicales se debe dominar la música antes de tener un gusto por ella. Esto se debe ciertamente, en su caso, al hecho de que a ella le encanta cantar, pero para su placer personal. De hecho, tener que enseñar una canción a sus alumnos requiere un dominio más allá de la intuición en la que ella se apoya actualmente:

“Prefiero cantar sola, te confieso. Cantar [en público], no me gusta necesariamente, no, en realidad no me gusta. Pero me gusta cantar. Enseñar a cantar, no es la misma cosa. Si tú misma no sabes cómo hacerlo, no se puede enseñar. Cuando enseñas a sumar y no sabes cómo sumar, no le vas a enseñar nada a los alumnos. En esta situación, no estoy segura de estar en el proceso de aprendizaje”. Marianne, 35 años.

Además, en su reflexión acerca de la falta de conocimientos técnicos, Marianne agrega:

“No me siento cómoda, excepto al cantar, pero en el aprendizaje del canto, ¿cómo los apoyo? Creo que esto es algo que realmente se hace con amateurismo, de alguna manera”. Marianne, de 35 años.

⁵⁰ González Suitt, Paula (2013), *Activités musicales à l'école...* p 80. Traducido del texto original en francés por la autora.

Esta profesora mencionó que estaba enseñando una canción en una de sus clases. Su reflexión está alineada con esta experiencia, ya que dice no poder reproducir la canción tal cual la escucha en el compact disc.

Los maestros que estiman que se debe apreciar la música para poder enseñarla son mayoritariamente aquellos que tienen una práctica musical personal (encuestadas 1, 5, 7, 12, encuestado 13) más las entrevistadas 3 y 6. Para Claire (encuestada 6), es necesario amar la música y amar cantar para poder llevar a cabo las actividades: “Creo que no nos puede gustar todo. Hay profesores que son más literarios, a otros que no les gusta tanto las matemáticas y ciencias, para otros fue al revés”. Esto concuerda con su experiencia negativa de la formación musical. Durante la entrevista, ella admite que no le gusta la música, pero que desearía poder llegar a poner en práctica las actividades y al mismo tiempo llegar a disfrutar de la música: “necesitaría un curso intensivo, creo, un curso de un año para poder apreciar la música y que me guste”.

Román (encuestado 13) dice realizar las actividades musicales “haciendo lo que me gusta”. Pero él y otros tres profesores (Cynthia, Marie y Jean, encuestadas 5 y 7, encuestado 4) creen que es necesario tanto amar la música como dominar los conocimientos transmitidos.

Cynthia habla a propósito de las destrezas musicales: “[Para] establecer por ejemplo, una actividad de ritmo, es necesario tener claro el concepto de pulsación, técnicamente se debe dominar ese tipo de actividad”. Estas observaciones provenientes de una profesora que al mismo tiempo se presenta como una estudiante de música (musicología) y que tiene una práctica musical (violoncelo), coinciden con aquello planteado por Marie (encuestada 7) y Román (encuestado 13), quienes también practican un instrumento. En sus palabras, y de la misma manera que para el canto, el hecho de tener una práctica musical no significaría necesariamente saber cómo llevar a cabo las actividades musicales con más de 30 o 40 alumnos a la vez. No se aprende a realizar actividades musicales al aprender a tocar un instrumento, o tomando cursos de musicología, pues en Francia no se tiene una práctica musical cuando se estudia música en la universidad.

Actividades musicales: las razones que conllevan a los profesores a realizarlas

El último tema evocado acerca de las representaciones sociales de la clase de música, trata de las razones más profundas del porqué los profesores llevan a cabo las actividades musicales. El gráfico n°6 reúne de este modo, las razones que motivarían a los profesores encuestados a llevar a cabo las actividades musicales a pesar de los pocos recursos, de no haber sido formados lo suficiente y, para algunos, de vivenciar experiencias negativas. Las frases recogidas fueron: “realizo las actividades musicales”, seguida de: “porque me encanta”, o

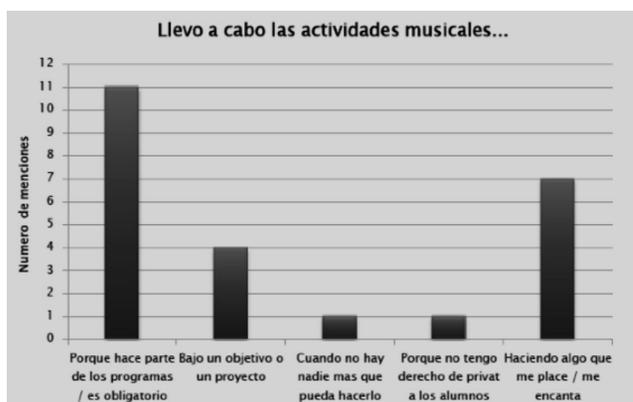
“haciendo lo que me gusta”; “porque no tengo derecho de privar a los niños”; “cuando no hay nadie más que lo haga”; “por un objetivo o proyecto específico”; “debido a que está en el currículum o en los programas” o incluso “porque es obligatorio”.

Aunque la mayoría de ellos no lo hace regularmente, ellos afirman haber realizado este tipo de actividad al menos un par de veces a lo largo de sus carreras docentes. Del mismo modo, la descripción de las actividades expuestas durante las entrevistas da cuenta de esto, ya que parece difícil creer que sus descripciones, detalladas y coherentes, puedan ser el producto de una invención.

Si bien son mayoritarios quienes adhieren a una práctica musical en clases principalmente porque les gusta la música o porque les gusta hacerlo, es interesante la estrecha relación que una gran mayoría de los docentes encuestados asume con un sentimiento de obligación. De hecho, once de ellos lo han expresado así y cuando enuncian sus motivaciones al momento de decidir la puesta en práctica de la clase de música, aparece en ellos un sentimiento de querer cumplir con su deber como maestros polivalentes, que trabajan para el Estado. Este hallazgo complementa una de las principales premisas: tanto las vivencias como las representaciones sociales podrían influir en el desarrollo de las actividades musicales. En el caso de los profesores encuestados, no solamente sería aquello que representan las actividades musicales para ellos, sino también aquello que la profesión docente representa para ellos ante todo.

La mayoría de los profesores encuestados ama su trabajo y expresó que aquello que más les gusta de la profesión es el hecho de enseñar todas las materias, es decir, la polivalencia.

Gráfico n°6⁵¹



⁵¹ González Suitt, Paula (2013), *Activités musicales à l'école...*, p. 83. Traducido del texto original en francés por la autora.

Con respecto al sentimiento de obligación al aplicar los programas, Céline (entrevistada 1) nos comparte: “bueno, por supuesto que están los programas del Ministerio. Así es que me aseguro de que estoy haciendo mi trabajo”. De acuerdo con estas declaraciones, realizar las actividades musicales significa hacer bien su trabajo, porque la música forma parte de los programas, y como tal, de sus tareas como maestros.

Sarah (encuestada 8) se esfuerza por su parte a enseñar canciones a sus alumnos: “para la clase de música, les hago cantar canciones porque está en el currículum. Hay que hacerlos cantar, entonces yo les hago cantar”. Melanie (encuestada 12) menciona este aspecto de otra manera. Para ella, se trata de respetar una norma:

“Hay puntos bien precisos de los programas a respetar, instrucciones relativas a la historia del arte, respetando el calendario los horarios [porque] estoy al servicio del Estado, siendo coherente, [para] tratar de ofrecerles tal vez más libertad de la que tienen cuando hacen matemáticas o francés”. Melanie, 25 años.

Para ella, los maestros están al servicio del Estado y por lo tanto cumplen con los programas. Pero al mismo tiempo, la música proporciona una cierta libertad, diferente de aquello que las otras materias pueden ofrecer.

Astrid (entrevistada 9) expresa el sentimiento de *deber*, poniéndose en el lugar de los alumnos: “Me pongo en su lugar. No sería agradable para ellos pasar por alto la música sólo porque a mí no me gusta. Es parte de mi programa, ellos también tienen derecho a disfrutar de esta actividad”. Astrid, 34 años.

Su pensamiento refleja el hecho que ella es capaz de sobrepasar su propia incomodidad, y de este modo ofrecer a sus alumnos las actividades musicales: “es parte de mi programa” y no se siente con derecho a negar esta actividad a sus alumnos.

LA CARRERA MUSICAL DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS

Siguiendo las hipótesis planteadas, se analizó de qué manera aparece una carrera musical a partir del discurso de los profesores. En sus descripciones y reflexiones sobre las prácticas musicales, he observado que la mayoría posee una visión bastante negativa de sus habilidades (excepto Céline, Cynthia y Melanie, encuestadas 1, 5 y 12). Tras el análisis de las entrevistas, quise extraer algunas de las habilidades musicales que aparecieron tácitamente y que los profesores encuestados creen no tener, como lo muestra el gráfico nº7.

Seis maestros describieron gestos de dirección vocal. También se observa que doce de los trece profesores parece controlar y distinguir la noción de *tiempo* para la ejecución de actividades vocales. Del mismo modo, se descubre en el

discurso de siete maestros, una disposición a escuchar la gama de voces de los niños; reconocer si cantan afinados o no. Sin embargo, la mayoría piensa no controlar estos parámetros y, por lo tanto, no tener las competencias para el aprendizaje de una canción.

Lo expresado por Marianne (encuestada 11) es un ejemplo. Ella piensa que tiene que cantar en la misma tesitura que los niños, ya que, de lo contrario, interfiere en la comprensión de éstos. En términos musicales, ella podría cantar con una octava de diferencia sin alterar la comprensión auditiva de los alumnos. No obstante, ella logra observar la diferencia:

“Creo que en el fondo lo más importante es elegir la canción, asegurarse de que una misma la pueda cantar y que sea accesible para los alumnos. Si bien entiendo, ellos cantan más agudo que nosotros, lo que no quiere decir que si me funciona a mí, a ellos también. Tengo que yo adaptarme a ellos, lograr cantar como ellos, con sus voces agudas, lo que no es para nada fácil”. Marianne, 35 años.

Gráfico n^o7⁵²



Jean (encuestado 4) hace lo mismo. En sus palabras, señala que él tiene la voz más grave que la de sus alumnos. En su caso, el canta con *falsete*, como la gran mayoría de los profesores hombres.

A través de estos testimonios, cada maestro ha podido construir una carrera o trayectoria específica a los conocimientos musicales. Esta “carrera musical” sería el producto de todas las experiencias musicales vividas, compuestas de varios momentos, como el haber practicado o no la música, o los años de carrera que llevan y todos los puntos planteados anteriormente. Así, en esta etapa de la investigación, surgió la interrogante acerca de por qué la mayoría de los encuestados evoca un sentimiento de obligación, en donde se hace visible una

⁵² González Suitt, Paula (2013), *Activités musicales à l'école...*, p. 96. Traducido del texto original en francés por la autora.

especie de “conciencia profesional”, al momento de pensar en realizar la clase de educación musical. Este punto fue desarrollado en una segunda etapa, en donde se completan los datos obtenidos en las entrevistas, a través de observaciones de actividades musicales impartidas por algunos de los profesores que fueron entrevistados. Esta etapa no es reportada en este artículo.

CONCLUSIONES

La encuesta de terreno realizada a través de entrevistas, da cuenta que para este grupo de profesores el canto es la actividad musical que ellos declaran como la más practicada, seguida de las actividades auditivas, corroborando así otros estudios que han cuantificado las prácticas musicales a más grande escala⁵³. Por otra parte, estos profesores declaran integrar poco a poco la historia de las artes a sus prácticas docentes.

Una de las principales interrogantes de este estudio buscaba indagar las diversas motivaciones de los profesores encuestados para llevar a cabo la clase de música. Esto se abordó inicialmente desde un punto de vista más íntimo: desde la experiencia vivida. La primera hipótesis señalaba que podría haber una incidencia según si la vivencia es positiva o negativa en la realización de las actividades musicales. Fue sorprendente descubrir que, a pesar de vivenciar experiencias negativas para algunos de estos profesores (dolor al cantar, malos recuerdos, no sentir un gusto por la música y sobre todo, al cantar), ellos dicen esforzarse y pasar por encima de la valoración atribuida a sus experiencias. Por ejemplo, ellos buscan otras maneras de hacer de esta situación (percibida como negativa) algo más soportable, al apoyarse en discos compactos para enseñar una canción.

Luego se propuso que la imagen que los profesores han construido acerca de la clase de música, es decir, sus representaciones sociales, podrían determinar aquello que se enseña en el aula. Una gran mayoría declara actividades en concordancia con los programas del Ministerio. Sin embargo, aún es latente para algunos de los profesores asociar el aprendizaje de instrumentos e incluso, la teoría de la música (solfeo) con la clase de música en el ciclo básico. Dicha representación les hace pensar y sentirse incapaces de llevar a cabo este tipo de actividad, lo cual es consistente con la inseguridad que ellos ya sienten en sus capacidades y competencias musicales. Este último punto conlleva a nuestra tercera hipótesis, el vínculo entre la carrera musical forjada por cada uno de los profesores, sus competencias, y aquello que declaran enseñar. Resalta aquí la poca confianza que la mayoría de los profesores encuestados depositan en sus

⁵³ Como por ejemplo el estudio de Bruno Suchaut, quien realizó una encuesta a más de mil profesores en la región de Borgoña en Francia. Suchaut, Bruno (2000). “La Musique à l'école...”

propias capacidades y conocimientos. Muchos explicaron la manera de llevar a cabo la enseñanza de canciones y casi todos manejan la noción de tiempo y pulsación. También son capaces de escuchar y discernir la justeza tonal. Sin embargo, aquellos que tienen o han tenido una práctica musical a nivel personal, no siempre transmiten su pasión delante de sus alumnos.

Nuestro bosquejo del marco teórico exponía el concepto de vivencia bajo diversas definiciones expuestas por Denise Jodelet, siendo la primera *la manera en que las personas sienten interiormente las repercusiones positivas o negativas de una situación dada y de las relaciones que aquí se desarrollan*. Los profesores expresaron claramente cuando una situación musical dada era experimentada de manera positiva o negativa por ellos. Si bien una amplia mayoría declara sentirse a gusto impartiendo la clase de música, aquellos que señalaron lo contrario, declaran llevarla a cabo de todas maneras, o al menos hacer lo posible para que los alumnos la pongan en práctica (recurriendo al intercambio de servicio si se requiere). La *implicación psicológica y afectiva* señalada por Jodelet la encontramos más latente cuando la situación es negativa puesto que, si es positiva, ellos se manifiestan más entusiastas y la realización de la clase de música es declarada como algo normal. Sin embargo, si es negativa, el solo pensar en realizar las actividades musicales les hace revivir la incomodidad o el dolor causado por el recuerdo de una situación musical negativa. De este modo, estos profesores *construyen una realidad* (cercana a las representaciones sociales) en donde la clase de música no es para ellos algo agradable.

Dentro de las representaciones sociales construidas por este grupo de profesores, encontramos las principales razones del porqué ellos realizan las actividades musicales. Entre sus respuestas, destaca principalmente el ofrecer el acceso a una cultura que los alumnos no tienen, en su gran mayoría, en otro lugar que no sea un establecimiento educativo. Esto fue compartido por nueve de los trece encuestados, acercándose de este modo a la definición de Denise Jodelet, quien nos muestra las representaciones sociales como *“una forma de conocimiento, elaborado y compartido socialmente, teniendo un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de la realidad común de un conjunto social*.

Otro aspecto fue el determinar si para ellos es fácil o difícil llevar a cabo la clase de música. Si bien las opiniones fueron diversas (fácil, difícil, no sé hacerlo), algunos de los profesores coincidieron en que la dificultad de efectuar las actividades musicales en sus clases radica en el grado del curso. Si se enseña en educación preescolar es más fácil que enseñar la música en enseñanza básica. De esta manera, la *relación de simbolización y de interpretación* evocada por André Akoun y Pierre Ansart (dictionnaire de sociologie) entre la facilidad o la dificultad de llevar a cabo la clase de música *confiere el significado* según la edad de los alumnos. Otra *relación de simbolización y de interpretación* aparece cuando se distinguen dos posiciones bastante claras respecto a la principal

cualidad que los profesores piensan que se requiere al momento de efectuar la clase de música: tener un gusto por la música o tener conocimientos musicales, primando ligeramente esta última. Cabe destacar que entre aquellos profesores que opinan que es más importante tener un gusto por la música, se encuentran los que practican o han practicado en sus vidas alguna actividad musical a nivel personal.

Una gran mayoría de los profesores convergió que en sus equipos pedagógicos comparten las diversas experiencias, debatiendo y exponiendo dificultades y logros. El punto de vista de Serge Moscovici en donde las representaciones sociales son "*entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan, y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro*", refleja esta cualidad.

La carrera musical, concibiendo la definición desarrollada por Hugues, citada anteriormente como *el recorrido de una persona durante el periodo de su vida en el cual trabaja*, implica tomar en cuenta en primera instancia los años de antigüedad de cada profesor encuestado. Estos van desde un año (encuestada 12) hasta veintiséis (encuestada 3). La hipótesis según la cual los años de carrera influirían en los contenidos de la clase de música no se evidencia a través del discurso de los profesores entrevistados. Solo se pudo mostrar que el haber tenido alguna práctica musical a nivel personal, impacta de manera positiva en la variedad de las actividades musicales propuestas a los alumnos, tal como lo señala F. Maizieres.

Luego de los resultados obtenidos en este estudio, varios temas podrían ser profundizados: ¿Qué es aquello que se transmite cuando se tiene un gusto por la música?, o bien, ¿Cuál es el rol de la educación musical en la escuela primaria? Si bien los resultados de este estudio no se pueden generalizar, las experiencias de los profesores entrevistados pueden ayudar a comprender en profundidad la realidad de profesores que se desempeñan en contextos similares.

El trabajo empírico permitió abordar otros aspectos de la tarea docente francesa que consiguiera resonar con la tarea docente chilena. De este modo, se pudo constatar que los profesores entrevistados tienen en general una visión negativa de la profesión y están conscientes de las diferencias existentes entre escuelas con altos recursos versus escuelas con menos recursos, en donde la gran mayoría ejerce. Se pueden inferir dos grupos de factores que influirían en el hecho de llevar a cabo actividades musicales: externos e internos. Entre los factores externos, la falta de medios, las exigencias en cuanto a las materias fundamentales y el comportamiento de los alumnos, imposibilitaría a los maestros poder cumplir con el horario "ideal" establecido, haciéndoles elegir muchas veces aquello que ellos estimarían como más importante en desmedro de materias menos importantes como la música. Por otra parte, los factores

internos serían aquellos planteados en las hipótesis: las representaciones sociales de la educación musical, la experiencia vivida negativa o positiva en torno a la música y la carrera musical de cada profesor; es decir, competencias y habilidades musicales personales desarrolladas a lo largo de sus vidas. No obstante, de forma paralela, y a veces de manera más intensa que las representaciones sociales que los profesores tienen con respecto a la música, aparece en sus discursos la representación social de la labor de profesor de enseñanza básica, en donde la educación musical forma parte de sus funciones. De esta manera, aparece en ellos un sentimiento de obligación, de deber realizar las actividades musicales, más allá de si estas gustan o no, por el simple hecho de pertenecer a los programas. Este punto será desarrollado en una segunda etapa, dando paso a observaciones de sesiones de educación musical, a tres de los trece profesores que participaron de esta primera etapa.

Esta investigación puede servir para generar una instancia de comparación de la realidad de nuestros profesores de enseñanza básica en Chile. Si bien son distintas, insta a la reflexión acerca de cuál es la mirada que se ofrece hacia una labor que no es fácil. Las comparaciones pueden hacerse desde ya según el tiempo de trabajo, la formación impartida, los recursos dados, la cantidad de alumnos por clase, las vacaciones anuales que interfieren en los ritmos de aprendizaje (cada dos meses de clases, se otorgan dos semanas de vacaciones, más dos meses de vacaciones de verano) y las horas de educación musical otorgadas, que en Chile son ligeramente menos. Dado que los contextos de ambos países no son iguales, un desafío pendiente para futuras investigaciones sería conocer las experiencias de los profesores chilenos, más aún teniendo en cuenta la reciente incorporación de la educación musical en el primer ciclo básico.

De este modo, se deja al descubierto una parte del sistema educativo francés, otra manera de pensar a propósito de las prácticas musicales en la escuela primaria, y una contribución a un debate más amplio en relación a nuestro propio sistema educativo en el ámbito de la educación musical, el cual espero prospere en mi país.

BIBLIOGRAFÍA

- Akoun André, Pierre Ansart (1999). **Dictionnaire de sociologie**. Paris: Ediciones Le Robert/ Le Seuil.
- Bardin, Laurence (1996). **Análisis de contenido**. Madrid: Ediciones Akal.
- Cacouault, Marlaine y Françoise Oeuvarard, (2003). **Sociologie de l'éducation**. Paris: Ediciones La Découverte.
- Decreto 2960/2012, Aprueba planes y programas de estudio de educación básica en cursos y asignaturas que indica. Currículum en línea MINEDUC, Gobierno de Chile. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_11.pdf. Consultado el 11 de septiembre de 2015.
- Duru-Bellat, Marie y Van Zanten, Agnès (2006). **Sociologie de l'école**. Paris: Ediciones Armand Colin.
- Everett C., Hughes (1996). **Le Regard sociologique, essais choisis**. Paris: Ediciones de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Fijalkow, Claire (2003). **Deux siècles de musique à l'école, chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002**. Paris: Ediciones L'Harmattan.
- González Suitt, Paula (2013). *Activités musicales à l'école primaire: La conscience professionnelle des professeurs des écoles*. Tesis para el grado de Magister en música y musicología, Université Paris-Sorbonne Paris IV.
- Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, *Loi Guizot du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire*. Disponible en: <http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/presentation/loi-guizot-1833.html>. Consultado el 10 de noviembre de 2012.
- Javier, Sylvie (2006). *L'Éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Tesis para el grado de doctorado en ciencias de la educación, Université Paris-X Nanterre.
- Jodelet, Denise (1989, 2003). **Les Représentations sociales**. Paris: Ediciones PUF.

- Jodelet, Denise. (2006). "Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales", **Les Savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations**. Hass, Valérie. Rennes: Editor Presses universitaires de Rennes, Collection: "Didactique Psychologie sociale", p 11. Disponible en: http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus.pdf, consultado el 09 de febrero de 2016.
- Jodelet, Denise (2013). "Place des représentations sociales dans l'Education thérapeutique", *Education permanente*, 195(2), 37-46. Disponible en: https://www.academia.edu/12115558/Jodelet_D._2013._Place_des_repr%C3%A9sentations_sociales_dans_l_Education_th%C3%A9rapeutique._Education_permanente_195_2_37-46
- Kaufmann, Jean-Claude (2007). **L'Entretien compréhensif**. Paris: Ediciones Armand Colin.
- Lundgren, Ulf. P., (1992). **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Ediciones Morata.
- Maizières, Frédéric (2009). *Le Rapport à la musique des enseignants du premier degré: rapport personnel, rapport professionnel*. Tesis para el grado de doctorado en ciencias de la educación. Université Nancy 2.
- Maizières, Frédéric (2011). "Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement: un transfert parfois complexe", *Éducation et didactique*. Disponible en: <http://educationdidactique.revues.org/1203>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel hors-série, n° 3 du 19 juin 2008. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.
- Moscovici, Serge. (1979). **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Ediciones Huemul.
- Poblete Lagos, Pablo (2010). "Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998)", *Revista Musical Chilena*, N° 214.

Quivy, Raymond y Van Campenhoudt, Luc (2006). **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Ediciones Dunod.

Suchaut, Bruno (2000). "La Musique à l'école, Analyse des pratiques des enseignants", encuesta realizada à la demanda de la inspección académica de la Côte d'Or. IREDU-CNRS y Université de Bourgogne. No publicado.