



Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 5

Mayo 2000

Mesa redonda: "Investigación aplicada"

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO OCULTO EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Josep María Vilar

El presente trabajo fue presentado en las I Jornadas de Investigación en Educación Musical (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). Organizadas por ISME España.

Introducción

La docencia de la música en la educación primaria y secundaria está en manos de dos colectivos de características parcialmente bien diferenciadas, y en parte semejantes. Están los maestros, con una formación dual sobre música y sobre la enseñanza de la misma y los profesores, formados casi exclusivamente en la música y con una menos que mínima formación inicial obligatoria sobre enseñanza de la música. Sin embargo comparten ciertas carencias en lo que se refiere a la investigación aplicada a su profesión de docentes.

El docente debería poseer una actitud y una actividad investigadoras referidas a todos los elementos cuyo conocimiento sistemático asegure un mejor ejercicio de su profesión; de la que la investigación (como investigación-acción) forma parte inherente- y permita unos mejores resultados de la misma.

La investigación en educación musical nos permitirá canalizar de modo suficientemente sistematizado nuestra curiosidad por los elementos sobre los cuales no disponemos, en cada momento, de la información que consideramos necesaria para ejercer nuestro trabajo o sobre los cuales, por la razón que fuere, deseamos ampliar nuestro conocimiento.

Ámbitos de la investigación

Para tipificar los campos a los que se debería referir esta investigación, proponemos la opción dada por los teóricos del currículo, dado el alto grado de sistematización que esta estructura curricular transmite y la generalización de que ha sido objeto. Lo que Cesar Coll (1986 y 1988) denomina fuentes de currículo—psicológica, pedagógica, epistemológica y sociológica- nos lleva a plantear la necesidad de investigar acerca de:

1. Nuestro alumnado. ¿Quién es nuestro alumnado? Refiero esta pregunta sobretudo a su background musical y sus respuestas a las propuestas musicales que recibe, tanto en el ámbito escolar como no escolar, de manera formal e informal. Intentaremos establecer qué currículo musical -explicitado o no- les han transmitido la escolarización anterior y los contextos educativos no formales (los mass media,

organizaciones juveniles de ocio...). Qué valores referidos al fenómeno musical les han inculcado, qué hechos musicales son objeto de prestigio y cuáles lo son de rechazo por su parte; qué músicas son relevantes para ellos y por consiguiente qué músicas contribuyen a vehicular (Martí, 1995 y 1996). En definitiva, cuáles son sus músicas (Vilar, 1997b), entendiendo como tales tanto los procesos musicales (pertenencia a un coro infantil, escucha de la radio en su habitación, creación con su ordenador personal, asistencia a conciertos...) como los productos musicales (estilos, grupos,...) a los que éstos se refieren. Qué motiva las respuestas de este alumnado a las situaciones musicales planteadas en la escuela. Intentaremos capturar los significados que permiten la existencia de la cultura musical del alumnado y—en la línea que propone Willis (1975)— cuáles son sus estilos expresivos, trascendiendo así los estudios de corte psicológico y psicométrico que cuentan con una tradición más abundante que no podemos olvidar.

Una investigación de este tipo ha sido especialmente pertinente en el contexto de los I.E.S. que han registrado una transformación radical del perfil del alumnado. Así, hemos obtenido una información más fidedigna del mismo y vinculada al terreno específicamente musical. Ello ha permitido diseñar una enseñanza más acorde con este alumnado (Vilar, 1996b).

2. El objeto del aprendizaje. Sujeto y objeto se entremezclan en proporciones desiguales en este terreno dual de la educación musical: un profesorado que procede básicamente del mundo del objeto de educación—la música— se topa con una estructura curricular basada en el sujeto a educar: el alumnado y su psicología.

Deberemos contar con técnicas suficientes para ampliar el propio conocimiento estrictamente musical: repertorios, estilos, realidades y hechos musicales. Ello va a basarse tanto en la necesaria curiosidad, como en una ampliación progresiva de las técnicas y tecnologías que lo permitan, y que también deberán ser objeto de investigación. Así, también el profesorado realizará un aprendizaje significativo y funcional, y seguirá aprendiendo a aprender.

Si bien la teoría del currículo ha tomado la epistemología como una de sus fuentes, no podemos pasar por alto una investigación más básica, de tipo ontológico, es decir, de definición y delimitación precisa del hecho que va a ser objeto de nuestros esfuerzos epistemológicos. Debemos progresar en las respuestas a la pregunta "qué es música" y/o "qué queremos que sea considerado música en nuestro contexto educativo" de forma paralela al progreso en el conocimiento de la misma. Es necesaria una investigación sobre qué músicas deben integrar el currículo básico en las líneas propuestas por Kirk (1989), siempre considerando la dimensión de constructo social que tiene el currículo (Goodson, 1995). No se trata sólo de conocer más y mejor "qué músicas"—tal como propone con gran acierto Lomas— sino también porqué éstas con este alumnado en este lugar y momento concretos. Deberían ser objeto de investigación el aura considerada como algo inherente a algunas músicas, las actividades y las formas de conocimiento musical que se consideran legítimas, y los modos en que la escuela contribuye a esta legitimación. También la estandarización, uniformización, reproducción o cambio en el pensamiento y el conocimiento musicales que se realizan a través de la escuela, o la necesidad de verdades salvavidas desde las que poder enseñar música que rápidamente son sustituidas por otras cuando las deseamos, y que a menudo tienen una estrecha relación con la historia personal de cada docente y de las instituciones docentes. Hay que desenmascarar las costumbres pedagógico-musicales para poder entender que son sólo eso, costumbres, y no verdades esenciales. Este ejercicio, de ser realizado con sinceridad, debería echar luz sobre una realidad en la que a menudo se considera como musical y escolarizable sólo un hilo muy fino de objetos, leyes y principios de entre los que configuran este complejo sistema conceptual que denominamos música. Sólo de esta manera lo que llamamos aulas y escuelas de música y que en general aún son aulas y escuelas de una sola música se convertirán en aulas y escuelas de músicas, en plural (Vilar, 1996a).

Pero debemos aceptar que el aparato metodológico habitual del profesorado no es el más adecuado para actuar con esta mentalidad. Más bien debemos admitir una manifiesta incapacidad de las disciplinas tradicionales que configuran el acervo musical del colectivo docente—lectoescritura musical, técnica del lenguaje, análisis, composición, interpretación— para dar respuesta a estas líneas de investigación u otras semejantes. El profesorado es hábil conocedor de unas técnicas que permiten el estudio de la música desde dentro, del sonido musical, pero no en conexión con otros elementos a los que

está siempre conectada y con los que la queremos igualmente conectada en nuestro ejercicio profesional y en el conocimiento que construye nuestro alumnado. Nótese que en el currículo tradicional de conservatorios el único campo de estudio musical desde fuera del objeto musical ha sido la historia de la música. Lamentablemente esto se mantiene invariable después de la última reforma educativa.

Se hace imprescindible recurrir a otros campos y a otros enfoques, a la metodología y a los presupuestos de otras disciplinas que puedan aportar nueva luz a esta visión contextualizada de las músicas escolarizadas. Es necesario ensanchar la epistemología de la música; hay que validar nuevas maneras de acceder al conocimiento musical, categorizar otros saberes también como conocimiento musical, entender que hay muchas maneras de saber música. En realidad estas disciplinas son muchas y cada cual podrá escoger en función de múltiples factores.

3. El profesorado. Es necesario un mayor conocimiento del profesorado, individual y colectivamente. Se impone la investigación de las historias vitales, desde los estudiantes de conservatorio que éramos hasta los docentes que somos; historias, a menudo, de renuncias a sueños y de ganancias intelectuales, de cambios de rumbo y de afirmaciones personales. Hay que investigar qué música o qué músicas sabemos y cómo las sabemos, entendiendo que conocer mejor los enfoques para el estudio de la música también es saber más música.

Así, debemos ahondar en las líneas de investigación didáctica y ganar conocimiento sobre nuestros estilos y estrategias docentes, sobre los mecanismos de planificación y desarrollo curricular y la aplicación del constructivismo, sobre nuestros usos lingüísticos y su capacidad de conectar con los de nuestro alumnado (Mercer, 1997), sobre el uso no siempre coincidente en el colectivo de palabras clave (lenguaje musical, audición, dictado, musicalidad...), como jerarquizamos nuestras motivaciones y objetivos más profundos y, en fin, como articulamos el carácter artístico de lo enseñado con el cientifismo que impregna la estructura curricular y el alto grado de sistematización -de corte básicamente psicopedagógico, lo cual molesta a algunos profesores de música - que transmite, y con el carácter asimismo artístico y creativo que debe tener el acto docente, y que no es privativo de la docencia de las disciplinas artísticas.

Sin esta visión resultará poco menos que imposible que nuestro alumnado realice un aprendizaje significativo y funcional de algo a menudo tan importante en su vida como es la música, mediante el establecimiento de unas estrategias transferibles.

4. Esta funcionalidad, significatividad y transferibilidad es, en definitiva, contextualización, la cual también precisa ser investigada y conocida. Ninguna opción docente coherente puede olvidar el elemento sociológico que, en definitiva, mediatiza los restantes. Debemos conocer las relaciones triangulares que nuestro alumnado teje con la música y su contexto, tanto como las cuadrangulares que tejemos nosotros los docentes junto con él en la escuela por medio de las músicas que escolarizamos.

Puede mejorar la práctica educativa la aprehensión de los rituales musicales escolares en relación con los rituales musicales sociales, de las relaciones culturales (de dominio o dialógicas) que establecemos en el aula, y la influencia de las músicas en los espacios y los tiempos de ocio, tanto de nuestro alumnado como del nuestro. Y dará buenos resultados el uso de técnicas etnográficas de investigación tomando el aula como contexto a estudiar en las direcciones que proponen Woods (1995 y 1998) y Parsons (1990).

Esta investigación se torna investigación-acción desde el momento en que repercute sobre la planificación y la ejecución de la docencia y la evaluación, ya que ésta no se refiere sólo a la planificación y ejecución docentes sino también a la investigación que se convierte en imprescindible; especialmente en la situación actual de autonomía de centros- y que acaba formando parte indisociable de la docencia en el continuum que es el curso escolar y de forma estratificada y helicoidal año tras año. Se erigirá, además, en un efectivo plan de prevención personal contra la rutina en la que frecuentemente vemos caer la docencia en muchos ámbitos.

La investigación permite indagar y sugerir actuaciones; la acción aplica las soluciones oportunas cuya evaluación posterior constituirá una de las bases para proseguir la investigación. Sólo así, con el diseño y la aplicación de planes sistematizados de este tipo los docentes nos convertimos en mejores concedores

de nuestro medio y en mejores realizadores de nuestro trabajo.

Condicionantes de la investigación

Pero ¿cómo llegamos a esta actividad investigadora, a esta actitud permanente de querer saber más sobre determinados aspectos de nuestro trabajo, a las técnicas que permiten traducir esta actitud en hechos concretos? ¿Qué lo permite y estimula y qué lo dificulta? ¿Qué le da un sentido u otro? Debemos reconocer que hay elementos que actúan como frenos a esta investigación y que identificarlos permitiría sobreponerse a ellos.

La estructura de la educación general nos lleva en muchos casos a trabajar un solo especialista por centro. Por supuesto existen grupos intercentros de docentes que trabajan en proyectos comunes, pero éste es un handicap que se añade a la poca o nula tradición que tiene por estos pagos la investigación musical en equipo. Los conservatorios en los que nos formamos cultivaron sobretodo en nosotros un tipo de relación unipersonal con la música. Allí se planteó y a menudo se sigue planteando la música como objeto inmanente con el que el educando va a establecer una relación, mucho más que como un hecho complejo, con carácter eminentemente procesual y cambiante, que le va a permitir al alumno una relación con el medio. La música aún es entendida como objeto de relación y no como medio de relación.

Ello explica, hasta cierto punto, que se produzcan menos situaciones de investigación y éstas que se vinculen más a biografías individuales que a líneas consensuadas. Las dificultades para encontrar interlocutores dispuestos a un avance compartido, pues, son considerables.

Lo que normalmente se entiende como formación musical -la que han recibido y acreditado los docentes de primaria y secundaria- es este hilo tan fino de conocimientos al que ya hemos aludido. Sus límites son estrechos y a menudo supeditados al desarrollo y mantenimiento de unas capacidades interpretativas y lectoras. Ello dificulta que las fuentes de inspiración para esta investigación puedan ser tan diversas como debieran y en ocasiones actúa como barrera en la búsqueda de métodos de investigación en los terrenos no sólo de la teoría musical y del análisis, de la historia o de la estética de la música, sino abriéndose hacia otros que no formaron parte explícita de nuestra formación inicial como pueden ser:

Aplicaciones de la psicología que nos permitan conocer mejor como interactuamos (alumnado y profesorado) con la música, yendo no sólo en la dirección de la psicología del aprendizaje de la música sino también de la psicología del ejercicio de la música. Planteamientos de la antropología de la música y de la etnomusicología como los que propone Martí (1996). Planteamientos, también, emanados de los estudios culturales; ellos nos conducirán a una ampliación de los límites de las músicas escolarizables, a una reducción de las músicas tradicionalmente excluidas de la educación formal. En este sentido es altamente sintomático que el coloquio de Lieja del año 1985 *Conservatoire et musiques exclues* sólo detectara como excluidas las normalmente denominadas contemporáneas y con respecto a otras ni siquiera detectara que lo estaban, con lo que en realidad lo estaban mucho más. Nos conducirá también a análisis pertinentes de los valores no sonoros que contiene cualquier música entendida no sólo como producto artístico sino como suma de procesos y productos culturales (Vilar, 1997a), en un marco que no jerarquice unas culturas musicales con respecto a otras que a menudo han sido consideradas indignas de ser escolarizadas. Propuestas de la sociología que —convencidos de que el conocimiento se construye socialmente— permitan establecer relaciones pertinentes entre currículo, conocimiento y socialización del alumno en la línea que preconiza Fernández Enguita.

Para otros van a ser especialmente válidos y positivos los enfoques de la pedagogía crítica (Giroux), de la tecnología didáctica, de la teoría del curriculum, que pueden jugar papeles importantes en distintas direcciones, todas ellas necesitadas de investigaciones potentes en los vastos territorios de la educación musical en la enseñanza obligatoria.

Éstos y muchos más son campos del conocimiento que pueden orientar nuestra investigación y aportar mejoras significativas a nuestra labor docente. Para algunos, y por las razones aducidas, puede resultar de

más fácil aplicación una investigación desde la fuente epistemológica, siempre con relación con las restantes.

Quisiera poner énfasis en los posicionamientos que derivan de la etnomusicología por ser los que de modo más pertinente me permiten dar respuesta a un mayor número de los interrogantes planteados, especialmente al combinarlos con los de la pedagogía crítica y de la sociología del currículo. Me permiten articular en un todo globalizado un hecho -el musical- del que en los conservatorios sólo se nos enseñó la componente técnica y textual, y se pretendió hacer lo mismo con la artística; me permiten entender mejor los significados de la música en la vida de mis alumnos y en mi propia vida; conllevan una saludable ampliación del campo semántico más allá de gratuidades derivadas del aura que envuelve a menudo algunos repertorios y excluye a otros (Raventós, 1998b); nos dan pie a entender la música como texto pero también como contexto; facilitan una planificación y una impartición sobre la base de una conexión significativa de las cuatro fuentes del currículo; y en fin, me plantea la necesidad tanto como las vías para conseguir establecer puentes significativos entre mi programación y las voces musicales de mi alumnado desde la convicción profunda de que debo tenerlas en cuenta (Raventós, 1998a).

Este tipo de relación con la música y con su docencia choca con la estrechez de lo que normalmente se entendió por conocimiento musical en nuestra formación musical inicial. Es cierto que los maestros de educación primaria acceden a la docencia a través de los estudios universitarios y que los profesores de secundaria se dividen entre los que lo hacen a través de los conservatorios superiores y de una licenciatura universitaria. Es cierto que podríamos pensar que aquellos que han accedido a la docencia musical en estos niveles a través de otros tipos de titulaciones universitarias (pedagogos, licenciados en historia del arte o en musicología, etc.) han disfrutado de un mayor número de oportunidades para entrar en contacto con otras formas de pensamiento y de reflexión sobre el objeto aprendido/enseñado y con técnicas y actitudes de investigación propias de otros campos, aun teniendo en cuenta el consiguiente trabajo personal de la transferencia a un terreno distinto. Pero unos y otros sustentan su conocimiento musical más estructurado en lo construido en sus años de conservatorio. Generalmente su verdadera formación musical inicial es la recibida en el conservatorio a la cual la de corte universitario no hace sino superponerse como una capa más o menos superficial. Además, quien hoy imparte la música en estas Universidades también se formó en los conservatorios y no siempre ha sentido la necesidad de superar aquellos enfoques, con lo que estos condicionantes y barreras a la investigación a veces se perpetúan.

La misma formación inicial recibió la mayoría de los que hoy son responsables de la múltiple oferta musical de formación permanente para estos docentes. Incluso algunos de los que se erigen en representantes de las más prestigiosas metodologías de pedagogía musical a duras penas consiguen desmoronar los mitos más importantes inherentes a esta formación, puesto que ellos proceden igualmente de esta tradición. Sirva de ejemplo el caso reciente de una persona de reconocido prestigio por la oferta de formación permanente del profesorado de música que, desde una revista especializada, ha lanzado su particular toque de alerta sobre los peligros que pueden conllevar para la educación musical una sobredosis de pedagogía, una sobredosis de tecnología didáctica, e incluso una sobredosis de "últimas modas" entre las que menciona nada más y nada menos que la tolerancia, el multiculturalismo o la atención a la diversidad. Seguramente desde semejante tribuna nunca se habría hecho una denuncia semejante de las sobredosis de teoría musical, de las sobredosis de educación del gusto musical, o de las sobredosis de interpretación.

El currículo oculto como freno a la investigación

Un freno importante a la actividad investigadora del docente de música es una parte de los contenidos que el conservatorio le transmitió de manera velada pero tan efectiva que incluso una formación posterior, a veces incluso en sentidos radicalmente opuestos, no logran reorientar, cambiar o simple y llanamente eliminar. Es el currículo oculto.

Tal vez este concepto de currículo oculto felizmente acuñado por Jackson (1975) precise de una breve explicación inicial. Apple (1986) lo ha definido como "el conjunto de normas y valores que son

implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores". Su concepto deriva de un análisis hermenéutico de los procesos educativos que pone de relieve los sentidos ocultos de lo que se muestra en los currículos explicitados, y del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos que a menudo el propio discurso ignora. Por ello el currículo oculto se muestra sobretodo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones y los desconocimientos que presenta el currículo y su práctica.

En los centros especializados en educación musical se da una endémica falta de documentación escrita que apoye y dinamice tanto la reflexión sobre la práctica docente como la misma práctica. Por una parte esto es consecuencia de la visión epistemológica de la música y de la educación que se ha estado aplicando; una visión epistemológica que en algunos casos es más bien declaradamente antiepistemológica o aepistemológica: la naturaleza del conocimiento musical incluye la aceptación de que algunos elementos de la música son no-cognoscibles. Por otra parte, ello ha propiciado que el currículo oculto en música se haya sobredimensionado como tal vez no lo ha hecho en muchos otros campos del conocimiento.

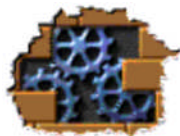
Forma parte de este currículo oculto estrictamente musical, por ejemplo, la magnificación de los aspectos artísticos y técnicos de la música en comparación con—por ejemplo— los psicológicos o los antropológicos, la creencia en la validez de la música por sí misma y no en relación con su funcionalidad, la jerarquización de ciertas capacidades musicales por encima de otras y de unas músicas por encima de otras, o la creencia de que la actividad propia de un conservatorio era la música y no la pedagogía de la música. Esta ausencia de producción escrita que apoye la práctica docente conlleva unos modos de transmisión y unos contenidos transmitidos que no se explicitan y que son difícilmente controlables. Por su naturaleza oculta e implícita, a menudo otros tipos de formación posteriores —universitaria o permanente— no consiguen apenas modificarlo. Incluso en los casos en los que desde estudios universitarios o de otro tipo de formación permanente se pretende una visión distinta de lo que debe ser la educación musical, y de la necesaria presencia de la investigación en su seno no siempre se dispone del tiempo y de los recursos de todo tipo suficientes para deconstruir con eficacia este currículo ocultamente construido y difundido. Así, a menudo, el profesorado de música acaba mostrando—como colectivo— un perfil sensiblemente distinto al del conjunto de los docentes de la enseñanza obligatoria con los que debe trabajar en equipo.

El currículo oculto da apariencia de verdades incuestionables a los contenidos aprendidos en el conservatorio. El currículo oculto transmite (y necesita para su transmisión) esta epistemología limitada y autosuficiente de la música que actúa como lastre a la búsqueda de otras vías válidas para la investigación. El currículo oculto en su prorrización del acto interpretativo relega a un segundo plano actitudes más reflexivas que deben estar en la base de cualquier investigación. Es el currículo oculto el que permite seguir ignorando otras culturas musicales.

Las líneas de investigación que hemos apuntado no son compatibles con este currículo oculto. Una acción decidida tendente a explicitar y por consiguiente eliminar el currículo oculto y a superar la fase de reproducción de los saberes conservatoriales en las aulas de la educación general abriría las puertas a esta investigación. Por ello no sólo se debe avanzar en este sentido, como ya se está haciendo, en los conservatorios en los que se forma musicalmente la clase docente del futuro. Seguramente daría frutos muy interesantes la creación de grupos de trabajo formados por docentes en activo cuya línea de investigación fuese el currículo oculto. Tomar el currículo oculto como eje para la investigación-acción puede constituir un magnífico resumen inicial de muchas otras líneas que pueden diversificarse posteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- BENJAMIN, W. (1973): "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. BENJAMIN, W.: *Discursos interrumpidos-I*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1977): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- COLL, C. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC-Popular.
- Conservatoire et musiques exclues. Actes du colloque de Liège* (1985). París. Cité de la musique.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Coord.) (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona / Horsori.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós /M.E.C.
- GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- HARGREAVES, D.H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- KIRK, G. (1989): *El currículum básico*. Barcelona. Paidós.
- LOMAS, A. (1994): "¿Qué músicas?". *Signos*, Núm. 12. Pp. 54-63.
- MARTÍ, J. (1995): "La idea de <relevancia social> aplicada al estudio del fenómeno musical". *TRANS. Revista Transcultural de Música*, 1, 1995. (www2.uji.es/trans)
- MARTÍ, J. (1996): "Etnomusicología, folklore y relevancia social". *Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Sabadell: La mà de Guido.
- MARTÍ, J. (1997): "Altres maneres d'entendre la música: el coneixement etnomusicològic al servei de l'ensenyament". *Congrés de música l'Escola i a les Escoles de Música*. Barcelona. (Actas en prensa).
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- PARSONS, T. (1990): "El aula como sistema social". *Educación y Sociedad*, Nº 6. Pp. 173-196.
- RAVENTÓS, J. (1998a): "¿Quién habla en el aula de música? El caso de la música electrónica de baile". *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, 1998.
- RAVENTÓS, J. (1998b): "Jugar con sonidos en el fin del milenio: música máquina en el aula". *Eufonía*, 12. Pp. 67-77.
- RIERA, S.: "Algunes reflexions a l'entorn de l'educació musical en les etapes d'ensenyament obligatori". *Escola Catalana* núm. 347 (1998). Pp.9-10.
- VILAR, J. M. (1996a): "La diversitat musical que ens envolta: un repte per a l'educació musical del futur". *Perspectiva escolar*, 210. Pp. 10-18.
- VILAR, J.M. (1996b): "Un ejemplo de optatividad en el área de música en la enseñanza secundaria en Cataluña (España): los hechos y los interrogantes a investigar". *CIEM. Boletín de investigación Educativo-Musical*. Buenos Aires. Pp. 25-33.
- VILAR, J.M. (1997a). "La utilización de la música del entorno del alumnado y algunos parámetros de la etnomusicología". *Eufonía*, 6. Pp. 101-109.
- VILAR, J.M. (1997b): "Els interessos musicals dels alumnes i el currículum de música a Secundària". *Congrés de música l'Escola i a les Escoles de Música*. Barcelona. (1997). (Actas en prensa).
- WILLIS, P. (1975): "The expressive style of a motor-bike culture". En BENTHALL, J. y POLHEMUS, T. (comps.): *The body as a Medium of Expression*. Londres, Allen Lane.
- WOODS, P. (Coord.) (1980): *Pupil Strategies: explorations in the sociology of the school*. Londres, Croom Helm.
- WOODS, P. (1995): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.



Volver al índice de la revista