

TESIS DOCTORAL

Clara Martínez Delgado

2024



VNIVERSITAT [QÆ]  
ID VALÈNCIA

Facultat de Magisteri

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música  
Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

## IDENTIDAD Y SABER EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Un análisis crítico del discurso desde las teorías  
poscoloniales y de género

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

**Clara Martínez Delgado**

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

València, marzo de 2024



VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA (QÆ) Facultat de Magisteri

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

# IDENTIDAD Y SABER EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Un análisis crítico del discurso desde las teorías  
poscoloniales y de género

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Clara Martínez Delgado

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

València, marzo de 2024



*A totes aquelles que m'heu  
acompanyat en aquest llarg camí,  
que ens estimem, ens pensem i ens  
cuidem cada dia.*

*A ma mare Conxa i mon pare Jaume,  
sense ells, no seria.*



## *Agraïments*

Ara fa cinc anys vaig iniciar aquest viatge i ho vaig fer de la mà de moltes de vosaltres i d'altres que ens hem anat trobant pel camí. La vida és meravellosa i ho és per haver-nos fet coincidir en espai i temps. Com sabeu agraïsc a la vida cada dia que em regala i més si és sabent-me al vostre costat.

Aquest viatge no ha estat fàcil, han sigut cinc anys carregats d'incerteses, de muntanyes russes i experiències vitals enriquidores. Moltes sou les que en un moment o altre m'heu agafat de la mà i m'heu acompanyat per seguir caminant. A totes vosaltres, gràcies.

Gràcies a ma mare, Conxa, i a mon pare, Jaume. Eixes persones meravelloses que m'han fet qui soc, sense les quals aquesta tesi no hauria estat possible. Mare, sense els teus somriures, les teues abraçades i les teues crítiques constructives i esperançadores mai podria aplegar fins on ho faig. Els nostres vins, les nostres mirades de complicitat, els gestos d'estima, les paraules encoratjadores, gràcies. Pare i a tu? La recerca ens ha fet connectar d'una manera tan especial que, d'alguna manera, ara hem de pair el dol que implica tancar aquesta etapa. Però i què hi ha més bonic per a una filla que poder-li rebatre a son pare, idees, pensaments, debats eterns... què hi ha més bonic per a una filla que construir saber de la mà del seu papi? Aquesta tesi és nostra, com la vida, com el que som, nosaltres, els tres.

Gràcies a Ana, la meua directora, la meua mentora. Eixa persona que quan em va conèixer, ara fa deu anys, va saber interpretar la meua mirada, va connectar amb la meua manera de ser i existir al món i em va empènyer per continuar caminant en la recerca. Ella m'ha fet sentir especial, una geni com sempre m'ha dit, i li estaré eternament agraïda per treure'm un somriure i tornar la confiança en mi mateixa inclòs en els moments en què la pena estava molt present al meu cos.

Gràcies a les meues germanes, a Neus i a Júlia. Aquesta tesi també és un poquet vostra. És tan bonic saber-nos eternament juntes... Amb vosaltres vaig descobrir que la paraula germana no havia d'entendre i atendre sempre a la genètica, sinó que era una construcció fruit de l'estima, del compromís i de la vida quotidiana. Perquè amb vosaltres he après que juntes ho podem tot.

Gràcies a Jaume, la meua persona, el meu germà. Gràcies per estar al meu costat sempre i especialment aquest darrer any, per treure'm un somriure cada matí, per ensenyar-me que la vida és una actitud, que cal somriure-li al nou dia i agafar amb energia tot allò que se'ns va interposant al camí. Gràcies per eixes mirades d'estima i per cuidar-me, a la teua manera, tota la vida.

Gràcies a la meua família, a les meues ties estupendes, llestes, meravelloses, valentes i lluitadores. Gràcies també als meus tios, savis, tendres i encoratjadors, per alimentar-me, quan ha fet falta, el cor i la panxa. A les meues cosines, també germanes, Maria i Sara, que m'han regalat estima, ànims i confiança inclòs quan la vida va decidir no somriure'ns. A Izan, eixe xiquet que ara fa set anys va aparèixer a les nostres vides per donar llum, alegria i màgia al present i al futur. Al meu tete Carles amb qui aprenc cada dia, eixe xiquet que ja és un senyoret, amb la paraula sempre justa, un tant lenta, però precisa i carregada de saber. I a la meua tata Marina, qui m'ha sostés en moments delicats, qui m'ha obert les ales del seu coret i la seua casa per sentir-me segura.

Gràcies a María (Pitu), qui m'acompanya des de fa més de quinze anys, qui des del moment que ens vam trobar en terres irlandeses quan encara ni tan sols érem adolescents, em va mirar amb eixos ulls blaus de mirada profunda i em va fer descobrir que mai estaria sola. I gràcies també per donar-me l'oportunitat de conèixer a David, el meu cunyat. La terreta és vostra, ens tenim i ens estimem.

Gràcies també a Jacobo, amb qui, a poc a poc, practique l'estima d'una manera especial. Les casualitats de la vida ens van creuar en un moment en què ens hem pogut agafar les mans per ensenyar-nos a caminar, a pensar i a discutir d'una manera extasiant i màgica.

Gràcies a la família escollida, All We. A Taty, qui m'ha ensenyat que no tot en la vida és faena i amb qui he après que estimar té moltes maneres de ser. A Marta i Ana, les meues metgesses de confiança que han estat al meu costat en moments molt crítics durant aquests anys, donant-me tranquil·litat i seguretat que tot anava a eixir bé. A Dani per la nostra relació de punyeteria que per molt grans que ens fem ens determina i d'alguna manera, ens fa ser qui som. A Tania qui sempre, estiga on estiga em treu un gran somriure i m'abraça infinitament.

Gràcies a Sierra, amb qui he compartit vida, espai i temps durant els mesos freds de l'any passat, amb qui m'he assegut al sofà amb el batí d'estar per casa per gaudir de bon cinema després d'extenses sessions de música, cerveses i molt bona gastronomia. A Álex, a qui conec des de fa quasi 20 anys, la vida ens va tornar a ajuntar i ara és molt bonic continuar el camí junts. A Alba, la meua fada, una incondicional, molt més que una amiga, una persona especial que malgrat que passen els anys i que es trobe a 17.320 km de distància, sempre la note al meu costat.

Gràcies a Nuria (Elx, Assemblea Marítim, i tants altres cognoms que li hem posat al llarg dels anys), una altra de les meues persones, una dona discreta i llesta

que m'ha cuidat des del dia que ens coneguérem i que m'ha ensenyat a comprendre que la vida és i que cal acceptar-la i estimar-la com ens ve. A Núri amb eixa energia infinita que junt amb Nuria, Pussi i Nagget em va acollir en moments complicats, a Daniel i a Pilar, que sempre apareixen per alegrar les vesprades i les nits.

Gràcies a la Mire, eixa dona valenta, lluitadora i tendra que, amb la Laia m'ha ensenyat a escalar pedres però també vides. A Alba, Carlos, Llum i Joel i totes les persones que setmana rere setmana ens ajuntem per compartir una cerveseta freda, bones paraules, quotidianitat i estima, sou família. Gràcies també a Víctor, amb qui la complicitat mai s'acaba i hem après a maridar-la amb bona gastronomia i paraula viva.

Gràcies a les companyes de l'assemblea feminista per ser tan fantàstiques, tant sabies i tan valentes. Amb vosaltres caminaria fins a l'infinit.

Gràcies també a les xiques de Dissonants, la música i el cant coral han estat sempre presents a la meua vida, significant-la, sabent-la política. Amb vosaltres hem après a practicar l'assemblearisme i l'horitzontalitat, a donar-li essència a la paraula sororitat, a demostrar que un altre món i unes altres maneres de fer són possibles. Sou exemple.

Gràcies a Suso i tota la família galega, qui des de la distància m'acompanya, m'ensenya i m'encoratja per continuar endavant. És una sort tenir família a un lloc tan especial i màgic com Galiza.

Gràcies a totes les bibliotecàries d'arreu del País Valencià que m'heu regalat un bon dia i un fins demà els darrers anys, especialment a les treballadores de la Biblioteca Municipal Joanot Martorell de València, la meua segona casa aquests últims tres anys.

Finalment, gràcies a les meues mestres, Empar i Imma, les que des de ben menuda, m'ensenyaren a ser una dona valenta, amb les qui vaig aprendre el poder de la paraula i la importància de l'estima individual i col·lectiva.

No puc acabar aquestes pàgines d'agraïments sense recordar al nostre estimat Juli, a qui porte sempre en la memòria i en el coret. Qui em va ensenyar que el cant coral era molt més que una activitat de dissabte, qui em va donar l'oportunitat de conèixer una altra manera de ser al món, de fer i viure la música i a les persones.

Sou moltes les persones que estime, moltes les que m'heu acompanyat en aquest procés i si avui he aplegat fins ací és gràcies a totes vosaltres. Ens tenim, ens sabem i ens estimem.

*Clara.*

*València, 9 de gener de 2024.*

*"Allà on el món s'escriu en diminutiu" (Zoo).*



# ÍNDICE

---

<b>ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ABREVIATURAS</b>	<b>15</b>
<b>ABREVIATURAS</b>	<b>25</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>29</b>
1. JUSTIFICACIÓN	31
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	35
3. OBJETIVOS	39
3.1 Objetivos generales	39
3.2 Objetivos específicos	40
4. APUNTES METODOLÓGICOS	44
5. NOTAS SOBRE EL CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN	47
6. ACLARACIONES CONCEPTUALES	49
7. ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	54
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>57</b>
<b>PARTE I: EL CURRÍCULUM, SUS NIVELES DE CONCRECIÓN Y LAS TEORÍAS QUE LO INTERPRETAN</b>	<b>59</b>
1. EL CURRÍCULUM. UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y POSCRÍTICAS	60
1.1 Dificultades de conceptualización	60
1.2 Un poco de historia. De la racionalidad técnica al reconceptualismo	67
1.3 El currículum desde la perspectiva crítica y poscrítica de la educación	71
1.3.1 Las teorías de la resistencia	73
1.3.2. El currículum en el contexto del Estado Español	76
2. LOS NIVELES DE CONCRECIÓN Y LA HEGEMONÍA DEL LIBRO DE TEXTO	80
3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DISCURSO IDEOLÓGICO SUBYACENTE EN EL TEXTO ESCOLAR	87

3.1	La selección de la bibliografía	88
3.2	Las investigaciones sobre libros de texto	89
3.3	El análisis del discurso y las proyecciones culturales en los libros de texto de educación musical	92
4.	LAS HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA INTERPRETAR LOS PROBLEMAS DEL CURRÍCULUM	95
4.1	Teorías poscoloniales	97
4.2	Poscolonialidad y discurso de la identidad cultural en el currículum	103
<b>PARTE II: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO</b>		<b>109</b>
1.	CONCEPTUALIZANDO EL DISCURSO	110
1.1	Los elementos inherentes del discurso	116
2.	EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. TRES MODELOS DE APROXIMACIÓN	123
2.1	El enfoque histórico del discurso	124
2.2	El análisis crítico de la semiótica y la práctica social	125
2.3	La perspectiva sociocognitiva y la transdisciplinariedad	127
2.4	El análisis crítico del discurso con perspectiva feminista (ACDF)	129
3.	ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO	133
4.	HERRAMIENTAS PARA ANALIZAR CRÍTICAMENTE EL DISCURSO	140
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b>		<b>143</b>
1.	APROXIMACIONES METODOLÓGICAS AL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. DISCUSIÓN CON EL MODELO DE NORMAN FAIRCLOUGH	148
1.1	El modelo tridimensional de Norman Fairclough	150
1.1.1	El análisis textual	152
1.1.2	El análisis de la práctica discursiva	155
1.1.3	El análisis de la práctica social	157
1.1.4	Síntesis	158
1.2	Van Dijk: Discurso, poder y cognición	159
1.2.1	La memoria personal (subjetiva) y la memoria social (intersubjetiva)	162
1.3	Ruth Wodak: El enfoque histórico del discurso	168
2.	EL MÉTODO. ACD EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DISCURSO CULTURAL EN EDUCACIÓN MUSICAL	172
2.1	Guion metodológico	175
2.2	El modelo de análisis	178
2.3	Las fases de análisis	180
2.4	Aproximación al análisis desde la mirada decolonial	183
3.	EL CORPUS. LOS LIBROS DE TEXTO	186
3.1	Criterios de selección	187

3.1.1 Adaptación a la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)	188
3.1.2 La cuestión lingüística: cambio o permanencia del contenido	189
3.1.3 Control de mercado, grupos de poder y territorio en el campo editorial	190
3.2 El corpus seleccionado	192
4. EL CONTEXTO	194
4.1 La escolarización en un marco de hegemonía neoliberal	197
5. SOBRE LA CALIDAD, FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	201
<b>CAPÍTULO IV. EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO</b>	<b>205</b>
1. CONCRETAR LA MIRADA: EL ANÁLISIS SEMIÓTICO Y LA PRÁCTICA DISCURSIVA	210
1.1 La construcción del sujeto	210
1.1.1 El sujeto en el Análisis Semiótico	213
a) El análisis de las imágenes	213
b). Análisis de las audiciones	235
b.1. Análisis de las audiciones para el trabajo de la escucha activa	235
b.2. Análisis de las audiciones para el trabajo de la expresión corporal	245
c) Análisis del texto	261
1.1.2 La construcción del sujeto en la Práctica Discursiva	334
a) La práctica discursiva sobre los cuerpos y la diversidad	336
b) La práctica discursiva sobre el género	340
c) La práctica discursiva y la cuestión racista – antirracista	351
1.2 Los saberes instituidos y la cultura popular valenciana	359
1.2.1. Los saberes y la cultura popular valenciana. Análisis semiótico	364
a) El análisis de las canciones	365
a.1 Las canciones y la cultura popular valenciana	365
a.2 Las canciones y el saber construido	381
b) El análisis de las audiciones	403
b.1. Las audiciones y la cultura popular valenciana	405
b.2. Las audiciones y el saber construido	412
c) El análisis de las danzas	438
c.1. Las danzas y la cultura popular valenciana	438
c.2. Las danzas y el saber construido	447
1.2.2 Los saberes y la cultura popular valenciana. Análisis de la práctica discursiva	472
a) La cultura popular valenciana	472
b) La construcción del Saber	480
2. LA PRÁCTICA SOCIAL. IDENTIDAD Y SABER EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. LA MIRADA DESDE LA DECOLONIALIDAD Y EL GÉNERO	490
2.1 Primera categoría analítica: el lenguaje	492

2.2	Segunda categoría analítica: la episteme	497
2.3	Tercera categoría analítica: Quién escribe	505
2.4	Cuarta categoría analítica: Las otras, los otros	509
2.5	Quinta categoría analítica: Pedagogías de la emancipación	513
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES</b>		<b>521</b>
1.	CONCLUSIONES	526
1.1	Identidad, saber y territorio en la educación musical	527
1.2	El papel estratégico del libro de texto en la construcción de los discursos de conocimiento y poder en el currículum de educación musical	534
2.	LIMITACIONES	542
2.1	De la investigación	542
2.2	De la investigadora	544
3.	PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	546
<b>Nota final</b>		<b>549</b>
<b>VI. REFERENCIAS</b>		<b>551</b>
<b>VII. ANEXOS</b>		<b>571</b>
		<b>572</b>

## ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ABREVIATURAS

---

### FIGURAS

Figura 1. Niveles de concreción curricular de Gimeno.....	80
Figura 2. Diagrama del modelo tridimensional de Norman Fairclough.....	152
Figura 3. Guión metodológico de la investigación.....	176
Figura 4. Esquema del modelo de análisis.....	178
Figura 5. Esquema aplicado del modelo de análisis.....	179
Figura 6. Esquema de las fases de análisis.....	181
Figura 6. Esquema de las fases de análisis.....	208
Figura 7. El contexto del objeto de estudio y de la investigación.....	194
Figura 8. Niña con cuerpo normativo.....	214
Figura 9. Grupo de personas con cuerpos normativos.....	214
Figura 10. Cuerpos normativos personas adultas.....	215
Figura 11. Niña en silla de ruedas 1.....	215
Figura 12. Niña en silla de ruedas 2.....	216
Figura 13. Niño en silla de ruedas 1.....	216
Figura 14. Niño en silla de ruedas 2.....	216
Figura 15. Niño en silla de ruedas 3.....	217
Figura 16. Niño en silla de ruedas 4.....	217
Figura 17. Sujeto con gafas 1.....	218
Figura 18. Sujeto con gafas 2.....	218
Figura 19. Niña con síndrome de down escuchando música.....	218
Figura 20. Vestuario de los sujetos editorial Anaya 2.....	219
Figura 21. Vestuario profesorado editorial SM.....	220

Figura 22. Vestuario maestro editorial Anaya.....	220
Figura 23. Mujeres instrumentistas 1.....	221
Figura 24. Mujeres instrumentistas 2.....	221
Figura 25. Mujer directora 1.....	221
Figura 26. Mujer directora 2.....	222
Figura 27. Hombre desarrollando tareas del hogar.....	222
Figura 28. Bruja.....	222
Figura 29. Esquema disposición de danza editorial Anaya.....	223
Figura 30. Disposición de danza editorial Santillana.....	223
Figura 31. Disposición de danza editorial Bromera.....	224
Figura 32. Disposición en parejas editorial SM.....	224
Figura 33. Blanquitud en las representaciones de agrupaciones musicales.....	225
Figura 34. Blanquitud en la representación de un pueblo.....	225
Figura 35. Sujetos racializados 1.....	226
Figura 36. Sujetos racializado 2.....	226
Figura 37. Sujetos racializados 3.....	227
Figura 38. Sujetos racializados representación del alumnado editorial Bromera..	227
Figura 39. Blanquitud en las representaciones editorial Santillana 1.....	228
Figura 40. Blanquitud en las representaciones editorial Santillana 2.....	228
Figura 41. Representación de la ciudad libro de 1º editorial Anaya.....	229
Figura 42. Representación de elementos de la ciudad libro de 1º editorial SM....	230
Figura 43. Representación de la ciudad y la cotidianeidad libro de 1º editorial Santillana.....	230
Figura 44. Familia heteroparental Anaya.....	231
Figura 45. Familia monoparental SM.....	231

Figura 45. Familia monoparental SM.....	232
Figura 46. Familia heteroparental en Navidad SM.....	231
Figura 47. Niña con mujer mayor.....	232
Figura 48. Hombre adulto ejerciendo roles de cuidados. Única figura adulta de la imagen.....	233
Figura 49. Familia esquimal Navidad.....	234
Figura 50. Familia homoparental racializada.....	234
Figura 51. El género en las audiciones para la escucha activa.....	237
Figura 52. El género en las audiciones editorial SM.....	238
Figura 53. El género en las audiciones editorial Bromera.....	238
Figura 54. El género en las audiciones editorial Anaya.....	238
Figura 55. El género en las audiciones editorial Santillana.....	239
Figura 56. La etnicidad en las audiciones para escucha activa.....	244
Figura 57. Título presentación danza La badoise.....	246
Figura 58. Propuesta de vestuario danza La badoise.....	246
Figura 59. Racialización de los sujetos en las representaciones de las danzas.....	247
Figura 60. Propuesta de danza O Garutiño.....	249
Figura 61. Predominio de la blanquitud en la representación de las danzas editorial Santillana 1.....	250
Figura 62. Predominio de la blanquitud en la representación de las danzas editorial Santillana 2.....	250
Figura 63. Propuesta de escucha activa y movimiento Vals de las Flores Santillana 3 <sup>a</sup> .....	252
Figura 64. Roles de género en la propuesta de danza Río verde 3 <sup>o</sup> SM.....	253
Figura 65. Roles de género en la propuesta de danza Mi gran boda escocesa 3 <sup>o</sup> SM.....	254

Figura 66. Roles de género en la propuesta de danza Mi gran boda escocesa 3° SM 2.....	254
Figura 67. Disposición binaria hombre-mujer en la representación de las danzas 1 Anaya 3°.....	255
Figura 68. Disposición binaria hombre-mujer en la representación de las danzas 2 Anaya 3°.....	255
Figura 69. Actividad de investigación sobre el haka Santillana 5°.....	257
Figura 70. Disposición de sujetos en la representación de danzas 1 SM 5°.....	259
Figura 71. Disposición de sujetos en la representación de danzas 2 SM 5°.....	259
Figura 72. Viñeta con información que se incluye en las danzas de 5° de Anaya..	260
Figura 73. Uso de los tiempos verbales en la formulación de las actividades de la editorial Anaya.....	261
Figura 74. Uso de los tiempos verbales en la formulación de las actividades de la editorial Santillana.....	262
Figura 75. Uso de los tiempos verbales en la formulación de las actividades de la editorial Bromera.....	264
Figura 76. El género en el texto editorial SM.....	265
Figura 77. El género en el texto editorial Anaya 1.....	266
Figura 78. El género en el texto editorial Anaya 2.....	267
Figura 79. El género en el texto editorial Anaya 3.....	268
Figura 80. El género en el texto editorial Anaya 4.....	268
Figura 81. El género en el texto editorial Anaya 5.....	269
Figura 82. El género en el texto editorial Bromera 1.....	270
Figura 83. El género en el texto editorial Bromera 2.....	270
Figura 84. El género en el texto editorial Bromera 3.....	271
Figura 85. La clasificación de las voces en la editorial SM.....	272

Figura 86. La clasificación de las voces en la editorial Santillana.....	272
Figura 87. El género en el texto editorial Bromera 4.....	274
Figura 88. El género en el texto editorial Santillana 1.....	275
Figura 89. El género en el texto editorial Santillana 2.....	276
Figura 90. Las mujeres en la música Santillana 1.....	277
Figura 91. Las mujeres en la música Santillana 2.....	278
Figura 92. Canción Jaume I y propuestas de actividad Bromera.....	282
Figura 93. Canción UAU y propuestas de actividad Bromera.....	283
Figura 94. Uso de lenguaje no inclusivo editorial SM.....	285
Figura 95. Canción Plou i fa sol.....	288
Figura 96. Niño en silla de ruedas 5.....	288
Figura 97. Canción Tin Tin Anaya.....	290
Figura 98. Canción En la ferreteria Anaya edición en castellano.....	291
Figura 99. Canción A la ferreteria Anaya edición en valencià.....	291
Figura 100. Fragmento de letra de la canción La máscara.....	294
Figura 101. Versos canción Don Ciclón Anaya edición en castellano.....	295
Figura 102. Versos canción Don Cicló Anaya edición en valencià.....	295
Figura 103. Estribillo de la canción No jugues més amb la xumba.....	296
Figura 104. Letra de la canción La vida és una festa y descripción de Dani Miquel .....	299
Figura 105. Letra canción Estos tres diez de Pasqua.....	302
Figura 106. Inicio unidad 7 libro Bromera 3º.....	303
Figura 107. Canción y obra Los duendes de la Navidad 1 SM castellano.....	305
Figura 108. Canción y obra Los duendes de la Navidad 2 SM castellano.....	305
Figura 109. Canción y obra Els donyets de Nadal SM valencià.....	307

Figura 110. Canción La màgia de la música SM valencià.....	308
Figura 111. Canción La magia de la música SM castellano.....	309
Figura 112. Obra Tres morillas.....	313
Figura 113. Historia que acompaña a la canción Navidad en la casa del terror 1..	316
Figura 114. Historia que acompaña a la canción Navidad en la casa del terror 2..	317
Figura 115. Actividades que acompañan a la canción Navidad en la casa del terror .....	317
Figura 116. Actividad ficha técnica Santillana 5°.....	320
Figura 117. Letra canción Qué ruido en la ciudad Santillana 5.....	321
Figura 118. Información sobre los y las lutieres Santillana 5° valencià.....	322
Figura 119. Información sobre los y las lutieres Santillana 5° castellano.....	322
Figura 120. Versos del villancico Toquen els instruments Anaya 5° valencià.....	323
Figura 121. Letra canción Un món ideal Anaya 5° valencià.....	324
Figura 122. Fragmento Llivre Vermell.....	330
Figura 123. Zornogo Tengo los ojos azules.....	331
Figura 124. Fragmento de la canción Alegria.....	332
Figura 125. Lengua de las canciones en la edición en valencià editorial Bromera.	366
Figura 126. Lengua de las canciones en la edición en castellano editorial Bromera .....	366
Figura 127. Letra canción Parla valencià de Dani Miquel.....	368
Figura 128. Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 1° edición en valencià .....	369
Figura 129. Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 1° edición en castellano.....	370

Figura 130. Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 3º edición en valencià	370
Figura 131. Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 3º edición en castellano	370
Figura 132. Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 5º edición en valencià	372
Figura 133. Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 5º edición en castellano	372
Figura 134. Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 1º edición en valencià	373
Figura 135. Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 1º edición en castellano	373
Figura 136. Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 3º edición en valencià	374
Figura 137. Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 3º edición en castellano	374
Figura 138. Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 5º edición en valencià	374
Figura 139. Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 5º edición en castellano	375
Figura 140. Sesión 6 libro de 5º de Santillana edición en valencià	377
Figura 141. Sesión 6 libro de 5º de Santillana edición en castellano	377
Figura 142. Lengua de las canciones en la edición en valencià editorial SM	379
Figura 143. Lengua de las canciones en la edición en castellano editorial SM	380
Figura 144. Canción El roscón	382
Figura 145. Elementos navideños Santillana 5º	383
Figura 146. Canción Una pandereta suena	384

Figura 147. Carnestoltes SM 1º edición en valencià.....	388
Figura 148. Carnaval SM 1º edición en castellano.....	388
Figura 149. Canción L'hivern.....	390
Figura 150. Preguntas sobre Carnaval Bromera 5º.....	391
Figura 151. Trabajo sobre el miedo Bromera 1º.....	392
Figura 152. Canción La Quarantamaula.....	392
Figura 153. Actividad sobre interpretación vocal SM 3º.....	400
Figura 154. Actividad sobre interpretación vocal SM 1º.....	400
Figura 155. Actividad a partir de una canción Anaya 1º.....	401
Figura 156. Canción Kokopelli edición en castellano.....	402
Figura 157. Canción Kokopelli edición en valencià.....	403
Figura 158. Origen de las audiciones para la escucha activa por continentes.....	404
Figura 159. Origen de las audiciones Estado español, País Valencià y resto de Europa.....	406
Figura 160. Matilde Salvador La marxa del rei barbut.....	409
Figura 161. Información sobre el Bolero de Ravel en Bromera 3º.....	415
Figura 162. Información sobre la Cabalgata de las valquirias de Wagner en Bromera 3º.....	415
Figura 163. Información sobre Straus II obra En el bosque de Krapfen Anaya...	418
Figura 164. Información sobre Mozart obra Contradanza Anaya.....	418
Figura 165. Información sobre Mozart obra Pan con mantequilla Anaya.....	419
Figura 166. Presentación obras de escucha activa 1 Anaya 5º.....	422
Figura 167. Presentación obras de escucha activa 2 Anaya 5º.....	423
Figura 168. Portada Unidad 6 SM 5º.....	427
Figura 169. Imagen de una mujer tocando el gamelán y actividad.....	428
Figura 170. Página ¡Llegamos a África! SM 5º.....	430

Figura 171. Tabla resumen unidad 6 SM 5º.....	431
Figura 172. Divertidato.....	435
Figura 173. Danza El ball dels arquets.....	440
Figura 174. Apartado Aprén junto a la danza El ball dels arquets.....	441
Figura 175. Danza de los arcos.....	443
Figura 176. La jota valenciana.....	445
Figura 177. Propuesta de actividad de movimiento a partir de audición Anaya 3º .....	451
Figura 178. Actividad 1 que acompaña a la danza Recogiendo el té.....	454
Figura 179. Ejemplo de organización del apartado de danzas editorial SM.....	457
Figura 180. Ejemplo de Punto de partida en la organización de las danzas editorial SM.....	457
Figura 181. Ejemplo de Practicamos los pasos en la organización de las danzas editorial SM.....	458
Figura 182. Propuesta de movimiento a partir de la Danza Macabra Bromera 1º.	460
Figura 183. Danza Branle de los caballos Bromera 1º.....	461
Figura 184. Canción Bonse aba.....	464
Figura 185. Danza El ritmo de la selva.....	466
Figura 186. Propuesta de movimiento a partir de El Cascanueces Santillana 1º.	467
Figura 187. Danza El vals de las flores Santillana 3º.....	469

## **TABLAS**

Tabla 1. Selección del corpus.....	192
------------------------------------	-----



# ABREVIATURAS

---

<b>ACD</b>	Análisis crítico del discurso
<b>ACDF</b>	Análisis crítico del discurso feminista
<b>ECD</b>	Estudios críticos del discurso
<b>EHD</b>	Enfoque histórico del discurso
<b>IARTEM</b>	International Association for Research on Textbooks and Educational Media
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de Educación
<b>LOMLOE</b>	Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación
<b>OE</b>	Objetivo específico
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>SD</b>	Secuencia didáctica
<b>TFM</b>	Trabajo final de máster
<b>Trad.</b>	Traducción
<b>Ltr.</b>	Letra



## RESUMEN

---

La presente tesis doctoral tiene como objetivo analizar cómo las formas y estrategias de poder se significan en la construcción identitaria y los efectos en el tratamiento cultural del contenido en los libros de texto de música en Educación Primaria en el País Valencià. Para ello se establecen tres preguntas de investigación iniciales que permiten concretar los objetivos generales del proyecto. De un lado el estudio de la construcción identitaria, y el tratamiento del saber y de la cultura popular del territorio. De otro, el estudio del currículum y su concreción en el libro de texto apoyando la mirada epistemológica en las teorías críticas y poscríticas así como en los estudios poscoloniales y feministas. Y finalmente, el análisis crítico del discurso no solo como un método, sino como un espacio de debate teórico. Por ello, dividimos el marco teórico en dos partes, la primera que abraza los fundamentos que nos permiten estudiar el tratamiento sociocultural del currículum de educación musical y sus efectos de poder sobre género, identidad y cultura popular. Y la segunda, que enmarca las aportaciones a la episteme sobre los estudios críticos del discurso y su necesario análisis en clave del uso metodológico. Se decide elaborar un método propio en tres fases: un primer análisis semiótico, un posterior análisis de la práctica discursiva y finalmente el análisis de la práctica social. El apoyo en las teorías poscoloniales y feministas, así como en los estudios críticos del discurso, nos ha permitido concluir que los libros de texto de educación musical analizados, además de transmitir el contenido propio de las prescripciones curriculares, contienen en las diferentes representaciones semióticas del contenido (en el texto escrito, las imágenes, las canciones, las audiciones o las danzas), sesgos ideológicos de una elaboración

discursiva. Discursos que ponen en relación la construcción de la subjetividad, el tratamiento de la inferioridad cultural e identitaria y otras formas de significación de lo que se hace presente y lo que queda ausente, de las que no está exenta la relación de poder.

### **Palabras clave**

Libro de texto, educación musical, análisis crítico del discurso, identidad, saber y poder.

# CAPÍTULO I.

## INTRODUCCIÓN

---

*Como educadoras feministas, podemos gritar de alegría. Y, sin embargo, también tenemos que despertar nuestro deseo colectivo de seguir luchando por la libertad, de seguir usando nuestro intelecto y nuestra imaginación para forjar nuevas y liberadoras formas de conocer, de pensar y de ser, de trabajar por el cambio. Tenemos que revitalizar nuestra conciencia crítica. (hooks, 2022, p.204)*



Investigar, como iremos descubriendo a medida que avanzan las páginas de la presente tesis doctoral, es un acto de amor, es un proceso político, un pretexto para la discusión, la palabra pensada, una inmersión consciente en la experiencia social, el deseo por aprender, la creación de un saber para una praxis transformadora. Esta tesis doctoral parte de esta comprensión de la investigación y de la necesidad por seguir situando la problematización y el estudio de la didáctica de la educación musical en espacios epistemológicos todavía poco explorados.

En este primer capítulo situamos a la lectora o al lector en aquello se encontrará a lo largo de estas páginas, lo sumergimos en la investigación crítica sobre el currículum y los estudios críticos del discurso y lo invitamos a que se deje atravesar por los saberes poscoloniales y las teorías de género.

## 1. JUSTIFICACIÓN

La magia del porqué surge cuando tenemos entre cuatro y seis años. En ese momento, somos sujetos en construcción, todavía no excesivamente condicionados por el contexto y con la insaciable necesidad de descubrir el porqué de las cosas. Muchas veces, esas infancias preguntonas, con ojos brillantes llenos de deseo por el saber, son limitadas por las voces expertas, por los sujetos adultos inmersos ya en un estado de embriaguez sistémico que les impide generar el gusto por la pregunta, la necesidad del interrogante, la construcción de nuevo saber. Con esto, lo que aquí venimos a referir es que todo en esta vida tiene un porqué, y también lo tiene este trabajo de doctorado.

En primer lugar, es fundamental situar a la investigadora. El sujeto que estudia, que se sigue cuestionando el porqué de las cosas y su deseo por profundizar en el análisis de los libros de texto de educación musical como aquellos dispositivos que acaban concretando lo que se quiere enseñar y lo que se debe aprender en la escuela. En 2016 (Martínez-Delgado), se llevó a cabo una investigación en el marco del Trabajo Final del Máster<sup>1</sup> Universitario en investigación en Didácticas Específicas realizado en la Universitat de València. En ella nos iniciamos en el estudio sobre el currículum de música y su presentación al profesorado en forma de libro de texto. En aquel momento, investigamos sobre la transmisión cultural en sus diferentes representaciones, género, mirada eurocéntrica, cultura, tradición popular y entorno, y también sobre las prácticas pedagógicas que se proyectaban a partir del uso de este, elaborando una panorámica que ha sido fundamental como punto de partida para la presente tesis doctoral.

Por entonces, decidimos tomar el análisis de contenido y el análisis crítico del discurso como técnicas de investigación, conformando un marco metodológico que también nos permitió evaluar las posibilidades metódicas de análisis de los libros de texto de música y que ha sido crucial para situar, hoy, la metodología de esta investigación. Gracias a esta propuesta inicial, nos encontramos con el análisis crítico del discurso<sup>2</sup> que, tras cinco años de estudio, se ha convertido en una de las aportaciones centrales de esta tesis. Este proceso de conocer el ACD o los estudios críticos del discurso<sup>3</sup>, nos ha permitido indagar en este campo de conocimiento, superando las cuestiones puramente metodológicas y descubriendo un caudal epistemológico sobre el cual sustentamos esta investigación.

El TFM nos permitió, también, comprender la importancia que tenía para los estudios en didáctica de la educación musical, el análisis del currículum y del libro de texto como dispositivo de concreción curricular y transmisión cultural.

---

<sup>1</sup> TFM de ahora en adelante.

<sup>2</sup> ACD de ahora en adelante.

<sup>3</sup> ECD de ahora en adelante.

Descubrimos el texto como espacio de reproducción y hegemonías, incorporando pinceladas sobre las cuestiones de poder. Esta tesis, por tanto, recoge esa panorámica, observa detalladamente esos trazos de pintura y, a partir de ahí, comienza a construir desde el deseo por profundizar en el análisis sobre la construcción de la identidad y el saber en el contexto institucional de la escolarización.

Por tanto, ubicamos ya dos porqués de este estudio; de un lado el incesante deseo de la investigadora por seguir estudiando el currículum de educación musical y, de otro, una investigación previa en la que pudimos generar un conocimiento de partida que nos permite ahora avanzar y profundizar en aspectos fundamentales en el campo de las teorías poscríticas y las posibilidades contrahegemónicas en la didáctica de la educación musical.

Un tercer porqué lo situaremos en la presencia hegemónica que el libro de texto tiene en las aulas. Como veremos en el desarrollo de esta investigación, ya no solo por cantidad de uso, sino por la fiabilidad y permisividad que tiene como artefacto de autoridad en las escuelas otorgado por el profesorado y las familias. Esta situación de hegemonía, sumada a nuestro deseo por la pregunta, nos empuja, de alguna manera, a seguir investigando en esta línea.

Finalmente, existe un último porqué que gira en torno a la voluntad de la investigadora por participar en la contribución intelectual al campo de la didáctica de la música, así como a los ECD. De un lado, la investigación en didácticas específicas en el ámbito académico dentro del estado español es relativamente reciente, de ahí el trabajo de dignificación y posicionamiento que todas las investigadoras e investigadores de este sector debemos hacer en nuestro recorrido intelectual y profesional. Poder hablar de didáctica de la educación musical y hacerlo con la consciencia de que se está contribuyendo a la construcción de conocimiento en este campo del saber, es brindarle la posibilidad de resignificarse, de pensarse como sujeto de estudio, ofrecerle la atención que se merece y situarla en el panorama de la investigación en ciencias de la educación.

Por otro lado, el hecho de decidir estudiar el discurso y hacerlo situándonos en una perspectiva crítica, nos invita a enriquecer, también, las arcas de los ECD. En la escuela suceden un sinnúmero de eventos discursivos que se producen y reproducen a partir del uso de determinados artefactos existentes en las cotidianidades de las aulas. Uno de ellos es el libro de texto, ese dispositivo donde se concretan los contenidos a estudiar en el proceso de escolarización dentro del marco de la hegemonía neoliberal. Muchas son las vinculaciones existentes entre escuela y poder, hegemonía y libro de texto, y discurso y poder. Pero pocas son, todavía, las investigaciones que ponen en relación esas cuestiones y las sitúan sobre el análisis de los efectos discursivos del libro de texto tomando la música como elemento central.

Este cuarto y último porqué, nace de aquí, de ese deseo por posicionar la didáctica de la música en el campo de estudio de las ciencias sociales y hacerlo dentro del marco de los ECD, contribuyendo y consolidando uno de los pilares fundamentales de este ámbito, la transdisciplinariedad sin la cual, no podría entenderse el análisis de los discursos desde una perspectiva crítica. Deseamos superar el encapsulamiento de la investigación en áreas específicas de conocimiento. Pensamos el saber como un elemento fluido que supera las barreras de la episteme encorsetada y que tiende puentes entre distintos saberes.

## 2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como ya hemos mencionado, el siguiente trabajo de doctorado, se presenta de un lado por el deseo en profundizar en las cuestiones del poder y su proyección en la construcción identitaria y del saber, y de otra por la presencia que el libro de texto tiene en las aulas y la necesidad de seguir construyendo conocimiento en esta línea que pueda ser aplicado a la práctica docente.

La educación musical, como ya pudimos comprobar anteriormente (Martínez-Delgado, 2016), es un espacio de reproducción social idóneo donde se transmite mucho más que puramente contenidos propios de la teoría musical. Esta área de conocimiento es, también, un lugar de encuentro cultural, donde la cultura popular de un territorio alcanza su clímax de representación dentro de la cotidianidad escolar en múltiples formas de expresión. En música se bailan danzas, se cantan canciones, se escuchan audiciones. En música se tocan instrumentos, se aprende teoría, se crean espectáculos. Pero en música, también se significan los sujetos, se visibilizan algunas realidades y se ocultan otras. Es un lugar donde suceden cosas, donde las posibilidades expresivas cambian, donde el alumnado afortunado goza de 2h semanales de manifestaciones en otro lenguaje, con otras formas. La educación musical es, por tanto, un escenario de construcción identitaria, donde la hegemonía se introduce de manera muy directa en el conocimiento de los sujetos, pero también donde las posibilidades contrahegemónicas emergen con más fuerza.

En esta investigación nos preguntaremos sobre cómo las prescripciones curriculares que conforman los libros de texto de música generan unos discursos que nutren la construcción identitaria de los sujetos, así como los saberes que se configuran a partir de su uso en el aula. Si entendemos el texto como un acontecimiento discursivo, el problema al que nos enfrentamos será descubrir qué

identidades y qué saber existen en el texto, pero especialmente, qué ausencias y qué implicaciones incorporan esas ausencias.

Los interrogantes son fundamentales para ayudarnos a pensar, para iniciarnos en la investigación y abrir la perspectiva en el campo de estudio correspondiente. Por ello, preguntarnos, cuestionarnos, generar un espacio para la duda, el desafío y el deseo por obtener respuesta a esos interrogantes, es esencial como punto de partida. Ahora bien, es fundamental que la pregunta nos ayude, también, a delimitar los márgenes de la investigación para poder dar comienzo al proceso de estudio.

En el epígrafe anterior, exponemos que la presente tesis doctoral retoma los interrogantes abiertos en investigaciones anteriores (Martínez-Delgado, 2016), y a partir de los resultados obtenidos, sigue cuestionando, en el campo del currículum y la didáctica de la música en la etapa de Educación Primaria, los efectos que sobre la identidad y la cultura puede tener un modo de proceder en la selección y presentación del contenido curricular para la enseñanza de la música. El libro de texto, por tanto, se convierte en objeto central del análisis puesto que es el dispositivo hegemónico de esa concreción curricular.

Dado que es de nuestra preocupación la relación que puede establecerse entre un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje de la música, con la construcción social de la subjetividad y la construcción social de los saberes y comprensiones del mundo que se consideran relevantes, la pregunta inicial hará referencia a esta cuestión:

¿Qué saberes y qué identidades alcanzan relevancia y pueden ser determinantes en la construcción de la subjetividad con el uso del libro de texto de educación musical en la etapa de primaria y en el contexto del País Valencià? Esta primera pregunta genérica nos lleva a concretar la mirada analítica en estas otras cuestiones:

- ¿Qué representaciones discursivas sobre las presencias y las ausencias identitarias y culturales genera la estructura semiótica con la que se muestra el contenido de los libros de texto de educación musical?
- ¿De qué manera el poder y las relaciones que se establecen atravesadas por esta cuestión determinan los saberes y las identidades de los sujetos usuarios de estos textos?
- ¿Qué tratamiento se hace en los contenidos curriculares de educación musical, del saber y la cultura popular del territorio?

No obstante, la elección de los marcos conceptuales y procedimentales de las teorías poscríticas, poscoloniales y de género, nos llevan a preguntarnos, también, en la línea de la fundamentación teórica: ¿De qué manera las teorías poscoloniales y de género contribuyen en el proceso de analizar críticamente los discursos producidos en estos libros de texto?

- ¿Cómo las teorías críticas y poscríticas respaldan la interpretación del currículum y su concreción en libro de texto en la presente investigación?

Por otra parte, la clara intención de esta tesis doctoral de contribuir a los estudios críticos del discurso desde el campo de la pedagogía y la enseñanza de la música nos invita a interrogarnos por el ACD en la doble perspectiva en la que se interpreta en toda la investigación, teoría y método: ¿Es el ACD una opción metodológica y epistémica apropiada para el estudio del discurso y el poder en los libros de texto de educación musical?

- ¿De qué manera la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los ECD pueden construir y enriquecer los fundamentos teóricos de esta investigación?

- ¿Cómo el ACD como método, nos ayudará a estudiar los discursos de poder explícitos e implícitos en el uso del libro de texto de música en Educación Primaria?
- ¿Cuáles son las contribuciones que esta tesis doctoral puede hacer al campo de los estudios críticos del discurso?
- ¿Pueden los ECD ayudar en el diseño y desarrollo de un currículum de educación musical con mayor sensibilidad hacia el género y las culturas minorizadas y la diversidad social?

### 3. OBJETIVOS

Las preguntas de investigación nos conducen, ahora, a su concreción en los objetivos del presente trabajo de doctorado que se materializan a partir de estos interrogantes iniciales. Para ello, en un primer lugar se expondrán los objetivos generales y posteriormente, aquellos específicos que se desprenden de los primeros.

#### 3.1 Objetivos generales

Los objetivos generales de esta investigación se organizan en dos bloques diferenciados en función de aquello a lo que se pretende dar respuesta a partir de los interrogantes desarrollados en el apartado anterior. Así, en primer lugar, situamos aquellos objetivos generales que responden, a las cuestiones de la construcción identitaria y la producción de saber en los textos:

- Objetivo general 1: Identificar los sesgos identitarios que se construyen con el uso del libro de texto de educación musical en Educación Primaria en el contexto escolar del País Valencià.
- Objetivo general 2: Definir el modo en que el conocimiento transmitido en los libros de texto de música, a través de las acciones discentes y docentes, conforma un saber y una manera de construcción del saber que se transforma en prácticas sociales plenas de significados.
- Objetivo general 3: Analizar las posibilidades estratégicas para la innovación en el campo de la didáctica de la educación musical relacionadas con la teoría y el método del análisis crítico del discurso.

En este segundo bloque, se incorporan los objetivos generales que responden a las cuestiones que se formulan en torno a las bases teóricas de esta investigación, de un lado el currículum y su concreción en el libro de texto y de otro, los ECD como campo epistemológico y metodológico.

- Objetivo general 4: Estudiar la contribución de las teorías críticas, poscríticas, poscoloniales y de género en el campo de la investigación del currículum de educación musical.
- Objetivo general 5: Desarrollar una fundamentación teórica en torno al poder y el discurso a partir de las aportaciones del ACD.
- Objetivo general 6: Confirmar que el ACD como teoría y método es adecuado para el estudio crítico de los discursos implícitos en el libro de texto.
- Objetivo general 7: Contribuir al campo de la investigación interdisciplinar y transdisciplinar de los estudios críticos del discurso.

### **3.2 Objetivos específicos**

Una vez expuestos los siete objetivos generales sobre los cuales giran las construcciones epistemológicas, metodológicas y analíticas de la presente investigación, es fundamental proceder con la concreción en aquellos elementos que nos van a permitir, acotar y afinar la mirada investigadora. Por ello, formulamos, a continuación, los diferentes objetivos específicos que se desprenden de los generales.

- Objetivo general 1: Identificar los sesgos identitarios que se construyen con el uso del libro de texto de educación musical en Educación Primaria en el contexto escolar del País Valencià.

- Objetivo específico 1.1: Detectar las narrativas que se establecen en torno a los contenidos presentes y los ausentes en los textos escolares de educación musical.
- Objetivo específico 1.2: Averiguar la relación determinante entre las prácticas sociales, los discursos de poder y la construcción identitaria de los sujetos usuarios de los libros de texto.
- Objetivo específico 1.3: Identificar la relación de coherencia entre identidad y territorio en el discurso producido en los libros de texto de educación musical.
- Objetivo específico 1.4: Descubrir qué identidad de género se forja con el uso de los libros de texto seleccionados.
- Objetivo específico 1.5: Precisar la cuestión de la racialización en la construcción identitaria de los textos de educación musical.
- Objetivo general 2: Definir el modo en que el conocimiento transmitido en los libros de texto de música, a través de las acciones discentes y docentes, conforma un saber y una manera de construcción del saber que se transforma en prácticas sociales plenas de significados.
  - Objetivo específico 2.1: Localizar qué saberes se construyen en torno al género en los libros de texto analizados.
  - Objetivo específico 2.2: Identificar la cuestión del eurocentrismo y la colonialidad del saber en las narrativas musicales de los libros de texto.

- Objetivo específico 2.3: Distinguir los saberes en torno a la cultura popular valenciana que se derivan del análisis de los libros objeto de estudio.
- Objetivo general 3: Analizar las posibilidades estratégicas para la innovación en el campo de la didáctica de la educación musical relacionadas con la teoría y el método del análisis crítico del discurso.
  - Objetivo específico 3.1: Comprender el libro de texto, además de como un recurso didáctico, como una construcción discursiva.
  - Objetivo específico 3.2: Desarrollar estrategias conceptuales que permitan la inclusión del ACD en la formación inicial del profesorado.
- Objetivo general 4: Estudiar la contribución de las teorías críticas, poscríticas, poscoloniales y de género en el campo de la investigación del currículum de la educación musical.
  - Objetivo específico 4.1: Concretar las aportaciones de estas teorías en la investigación del libro de texto de educación musical.
  - Objetivo específico 4.2: Identificar de qué manera estas teorías han elaborado un campo epistemológico válido y de reconocimiento académico en el estudio del libro de texto.
  - Objetivo específico 4.3: Elaborar una serie de herramientas conceptuales que ayuden al análisis del libro de texto de educación musical.

- Objetivo general 5: Desarrollar una fundamentación teórica en torno al poder y el discurso a partir de las aportaciones del ACD.
  - Objetivo específico 5.1: Definir las cuestiones del poder y vincularlas con el análisis crítico del discurso.
  - Objetivo específico 5.2: Detectar, según las aportaciones teóricas, de qué manera el poder se instaura y atraviesa las construcciones identitarias y del saber.
  
- Objetivo general 6: Confirmar que el ACD como teoría y método es adecuado para el estudio crítico de los discursos implícitos en el libro de texto.
  - Objetivo específico 6.1: Aplicar ACD, en su perspectiva metodológica, al análisis de los libros de texto de educación musical de primaria en el País Valencià.
  - Objetivo específico 6.2: Elaborar, en caso de que no se halle ninguna propuesta apropiada para este objeto de estudio, un método propio que se adapte a las necesidades de la presente investigación.
  - Objetivo específico 6.3: Obtener unos resultados válidos y fiables a partir de la aplicación del ACD como método de investigación.
  
- Objetivo general 7: Contribuir al campo de la investigación interdisciplinar y transdisciplinar de los estudios críticos del discurso.
  - Objetivo específico 7.1: Posicionar la investigación en didáctica de la educación musical dentro del panorama de los ECD.

## 4. APUNTES METODOLÓGICOS

Tras la concreción de los objetivos de la investigación, se incluyen en este capítulo de introducción, algunos apuntes metodológicos que nos permiten enfrentarnos a la lectura de esta tesis con una mirada situada.

La presente investigación pretende, desde las primeras líneas, contribuir al campo de los ECD y la didáctica de la educación musical de una manera directa, pero también a las teorías críticas, los estudios feministas y el pensamiento decolonial de los cuales, a su vez, bebe desde el inicio. De estas bases teóricas, y del deseo constante de la investigadora por descubrir grietas en las narrativas del poder, nos situamos, del lado de las oprimidas. Chela Sandoval (2004), tomando el trabajo de Haraway (1985), desarrolla una propuesta metodológica que ella denomina *Metodología de las oprimidas* a partir de cinco tecnologías: “Las tecnologías que componen la metodología de las oprimidas generan formas de agencia y conciencia que pueden crear modos efectivos de resistencia bajo las condiciones culturales de la postmodernidad” (pp. 84-85). Si tomamos estas cinco tecnologías, podemos observar que, en esta tesis doctoral, se aplican de la siguiente manera:

- Primeramente, el desarrollo de un exhaustivo análisis semiótico cultural en la primera fase del análisis.
- En segundo lugar, el estudio desde una perspectiva crítica e interseccional, del modo en que la hegemonía social, económica, política y cultural interviene sobre el currículum prescrito y su concreción en el libro de texto.
- A continuación, y siguiendo en esta línea, la apropiación que, a partir del ACD, hacemos de un contenido que responde a los espacios de poder para iniciar una posibilidad contrahegemónica.

- La cuarta tecnología, la denominada *democrática*, toma sentido en esta investigación dado que pretende ser una tesis doctoral que contribuya a la construcción de unas identidades emancipadas, críticas, colectivas, democráticas, reconocedoras de la diferencia y pacifistas.
- De ahí, la quinta y última tecnología, el antiestatismo, la importancia del movimiento y la comunidad, a la cual también nos referimos en este trabajo de investigación y que tiene estrecha relación con las teorías feministas y poscoloniales.

Finalmente, la decisión de aplicar ACD nos permite también la posibilidad de la transdisciplinariedad, otra de las condiciones fundamentales que comparten tanto los ECD como la *Metodología de las oprimidas*.

No obstante, aunque esta propuesta de Sandoval (2004), se enraíza de manera profunda tanto en la construcción del método como de la teoría, el enfoque metodológico absoluto que usaremos en esta investigación responde al ACD. Como se ha mencionado previamente, a partir de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Martínez-Delgado, 2016) pudimos comprobar la viabilidad de este método en el proceso de análisis. Este hecho nos ha llevado a introducirnos plenamente en este campo de estudio. De ahí que como se determinará tanto en la Parte II del capítulo II (marco teórico) como en el capítulo III referente a la metodología, adentrarnos en los ECD nos ha obligado a entender que este enfoque tiene una doble vertiente, teórica y metodológica.

Una vez acotado el corpus de la investigación, proceder con la aplicación de ACD a los libros objeto de estudio, requería de la consolidación de un método. Tras no encontrar ningún enfoque que se adaptara rigurosamente a este estudio en su intencionalidad de cumplir con los objetivos de investigación, se decidió definir un método propio.

Así pues, aquí presentamos un método de análisis particular a partir de la correlación de tres enfoques de ACD, el Modelo Tridimensional de Fairclough (1995), el Enfoque Sociocognitivo de Van Dijk (2009) y el Enfoque Histórico del Discurso de Wodak<sup>4</sup> (2003b). La posibilidad de estudiar estas tres propuestas y establecer las necesarias relaciones entre unas y otras, nos ha llevado a producir una propuesta metodológica propia que consta de las siguientes partes:

- Fase 1 análisis semiótico: en esta primera fase se ha desarrollado un exhaustivo estudio de la semiosis encontrada en los libros en su forma de imágenes, textos, audiciones para la escucha activa y propuestas de danzas.
- Fase 2 análisis de la práctica discursiva: en esta segunda fase ha sido crucial la aplicación del contexto a la semiosis extraída de los textos. Este proceso de contextualización nos ha permitido observar qué identidades y qué saberes se construyen en el discurso producido en los libros de texto.
- Fase 3 análisis de la práctica social: la correlación de los tres enfoques de ACD nos ha llevado a situar la práctica social como el espacio donde los discursos se tornan significantes prácticos. Es decir, en esta tercera fase se ha concluido cómo la semiótica contextualizada que produce un discurso interpela las prácticas sociales de cotidianidad, pero a la vez, cómo esas prácticas sociales también configuran los discursos que aparecen en los textos.

En definitiva, proponemos un modelo trifásico que nos permita profundizar en las cuestiones del poder, en las configuraciones identitarias y del saber.

---

<sup>4</sup> EHD de ahora en adelante.

## 5. NOTAS SOBRE EL CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque en el capítulo III se dedica un epígrafe al desarrollo de los criterios de acotación del corpus de este estudio, presentamos ahora una pequeña síntesis que facilite la comprensión sobre el trabajo que aquí se desarrolla. Una vez definido el problema de investigación, redactados los objetivos de esta, y enmarcado el proceso metodológico, se puede observar que el objeto de estudio, libro de texto, es el elemento central sobre el cual se va a aplicar el ACD como método de análisis. Dado que hablar del libro de texto de educación musical comporta una amplitud en el aspecto material, es fundamental la acotación para proceder con esta profundización analítica y conceptual.

Por ello, se han establecido tres criterios de delimitación:

1. La actualización del libro de texto adaptándolo a las prescripciones curriculares y legislativas vigentes.
2. La edición del mismo ejemplar en ambas lenguas cooficiales del territorio valenciano.
3. La hegemonía editorial en el mercado del libro de texto y su diversidad según el ámbito de acción (estatal o autonómico), como un componente que permita la identificación, o no, de posibles diferenciaciones culturales en las prescripciones curriculares que determinan las administraciones educativas tanto estatales como autonómicas.

De estos tres criterios ha resultado el siguiente corpus:

Del criterio 1: se han podido concretar los cursos a analizar dentro de la etapa de Educación Primaria. Dado que la situación en el inicio del proceso analítico era de implementación progresiva de la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), solo se encontraban actualizados los textos de los primeros

cursos de cada ciclo, de ahí que el corpus comprenda los libros de texto de música de los cursos 1º, 3º y 5º Educación primaria.

Del criterio 2: tras la revisión de diferentes editoriales, hemos podido comprobar que, en el momento de iniciar el análisis, no todas tenían ejemplares publicados en ambas lenguas cooficiales para los cursos anteriormente seleccionados. Esta situación ha sido referente en la concreción de la selección editorial que se ha definido junto con el criterio 3.

Del criterio 3: la revisión de los informes de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza así como el estudio en profundidad sobre los diferentes grupos editoriales, sumado a las indagaciones realizadas en el criterio 2 y a los objetivos que se procuran en esta investigación, nos ha llevado a acotar el corpus a las siguientes editoriales: Bromera como editorial de ámbito exclusivamente autonómico, Santillana en su sello Voramar como editorial estatal pero que incorpora una línea específica para el territorio valenciano, y SM y Anaya como dos grandes editoriales de ámbito estatal e internacional.

Los criterios expuestos nos llevan a enfrentarnos a un corpus de la investigación que incorpora veinticuatro libros de texto de educación musical.

## **6. ACLARACIONES CONCEPTUALES**

Con el objetivo de facilitar la lectura y la comprensión del sentido del texto elaborado, parece oportuno un ejercicio de clarificación conceptual de algunos términos y cuestiones utilizados, que están presentes de un modo insistente y transversal en esta investigación. Situar los conceptos desde el inicio es clave para entender el enfoque sobre el que se proyecta el saber construido en estas páginas. Aunque encontremos su justificación de manera más desarrollada en los diferentes capítulos de este trabajo de doctorado, es importante iniciar la lectura desde una mirada posicionada.

La tesis que aquí se presenta, indaga sobre la identidad y el saber, sobre el poder y sus relaciones establecidas en prácticas sociales de cotidianidad, sobre las ausencias y las significaciones invisibilizantes que se derivan de estas. Cuando hablamos de identidad lo hacemos atribuyendo a la experiencia propia de cada sujeto la incorporación de una memoria social y cultural relacionada con las vivencias colectivas sobre las que se ha ido construyendo la subjetividad individual pero también las de un sujeto colectivo pueblo.

Cuando hablamos de saber o saberes nos referimos a la construcción de un conocimiento (tanto textual y académico como multi, inter y transdisciplinar) cuya construcción simbólica y semántica tiene un carácter social y político. Deben incorporarse igualmente aquí las producciones culturales que la epistemología feminista expresa con el concepto de conocimiento situado, reconociendo que se puede generar conocimiento a partir de la subjetividad, de la praxis individual y colectiva y de la diversidad en los contextos de producción de ese conocimiento.

Nuestra voluntad de poner en relación la identidad y el saber con el poder viene del convencimiento del principio enunciado por Foucault (2003) de que todo saber implica poder y el poder es también el resultado del saber.

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas (p. 19).

Y, esta relación se expresa a través de discursos, cuyo análisis nos permite mostrar, precisamente, los dispositivos o herramientas por las que se expresa el poder. Si este mecanismo simbólico contribuye a instalar sobre la identidad y el saber políticas de discriminación, desigualdad e injusticia se convierte en una forma de opresión. Esta es la razón por la que nos hemos detenido en el análisis crítico del discurso producido en los libros de texto de educación musical: ¿puede un recurso didáctico con apariencia de apoyo técnico para la enseñanza actuar como un factor de opresión cultural?

Somos conscientes que analizar las diversas formas de opresión no es tarea fácil y no podemos entender a unas sin las otras. De ahí que hablemos de interseccionalidad, que como señala Akotirene (2019) es una perspectiva analítica que posibilita que podamos percibir que el racismo, el capitalismo y el patriarcado existen juntos y son indisociables. Un concepto complementario al mencionado por hooks<sup>5</sup> en el prólogo de *Afán* (2021), el de interconectividad, en el sentido de identificar y reconocer que las diferentes formas de opresión son prácticas sociales

---

<sup>5</sup> bell hooks decidió escribir su nombre en minúsculas como pseudónimo que tomó de su bisabuela. Refiriéndonos a la propia autora consideraba que aquello importante era lo que comunicaba y transmitía en su producción literaria y epistemológica, no quién era la persona que lo producía.

muy concretas que están conectadas entre sí y que no podemos entender ni vencer a las unas sin las otras. No podemos situarnos en el feminismo sin tener en cuenta las variables raza, clase y sexualidad, ni podemos imaginar el análisis de un discurso con una perspectiva antirracista, que no contemple, también, la lucha antipatriarcal o la situación de clase de los sujetos implicados en ese evento discursivo.

Posicionarnos en la interseccionalidad nos posibilita esta mirada transversal, nos permite estudiar qué identidades y qué saberes se construyen en los discursos de los textos, en la educación musical, en las escuelas en el contexto neoliberal. Y nos permite hacerlo de una manera integradora, no excluyente, reconocedora y significativa.

Ahora bien, debemos incorporar una anotación en la cuestión del género. Somos muy conscientes que caer en la trampa del pensamiento binario hombre-mujer en el discurso sobre la identidad, es seguir contribuyendo a la no superación de esta manera sesgada de ver y entender el mundo. No es ni mucho menos la pretensión de esta investigación, sino todo lo contrario. La incorporación al análisis de otras posibilidades identitarias en relación con el género y la detección de las ausencias en estas representaciones es también el objetivo de este estudio.

No obstante, consideramos que todavía es necesario, en la elaboración de un análisis crítico del discurso, la identificación del sujeto mujer y del sujeto hombre para visibilizar la forma de opresión patriarcal en las ausencias o las presencias concretas en los discursos de los textos de educación musical. De ahí que, aunque somos muy conscientes de las diversas posibilidades identitarias que también formarán parte del núcleo analítico, el género en su mirada sobre la construcción de la identidad del sujeto mujer, sea uno de los elementos centrales del análisis en, como ya hemos mencionado, esa necesidad por superar el sistema patriarcal y plantear posibilidades contrahegemónicas feministas.

La cuestión de la raza o la etnicidad también ha sido una brecha nominal y de discusión en el desarrollo de este estudio. Tras muchas horas de debate y lecturas decidimos hablar de raza dado que el concepto de etnicidad nos parecía que, de alguna manera, diluía el sentido antirracista de señalar la raza como una forma de opresión. También porque las prácticas culturales de unos sujetos u otros pueden ser similares, aunque no vivan atravesados por las mismas formas de opresión por la cuestión racial. El debate sobre el uso de este concepto ha traspasado todas las fases de esta investigación.

No asumir la cuestión racial como una cuestión de poder nos parece desvirtuar el sentido de esta investigación. Como se evidenciará en estas páginas, seguimos inmersas en una sociedad y en una episteme hegemónica que reproduce los esquemas de la colonización en su forma de saber, el conocimiento sigue estando colonizado. Y es desde ahí desde donde pensamos este estudio. Identificar las ausencias y darles significado, situar la raza como otro eje de opresión, nos permite posicionar la mirada en el antirracismo.

Otro de los términos que utilizamos de manera reiterada es la idea de sujeto racializado. Siguiendo la línea de Gerehou (2021), aunque podríamos partir de la noción de que personas racializadas somos todas, en el marco analítico en el que se mueve esta investigación, este concepto lo situamos, tal como apunta este autor, en aquellos sujetos que sufren una situación de discriminación u opresión por una cuestión racial. Por ejemplo, las personas gitanas, pueden ser blancas, pero su condición de gitana las somete a situaciones de opresión a diferencia de los sujetos payos.

Cuando en este texto hablamos de opresión y de poder, lo hacemos en lo que se refiere a las formas en que se cruzan en la construcción identitaria y de saber las tensiones entre los discursos de la hegemonía y la contrahegemonía cultural, y más específicamente en la selección cultural para el currículum de educación musical. Los ejes de opresión son aquellos elementos que, tanto en un caso por su presencia

como en otros por su ausencia, generan significaciones relacionadas con las diversas formas de opresión en que se expresa el poder. El poder es ese elemento aglomerante que se manifiesta en forma de opresiones diversas. Como se verá en el desarrollo del marco teórico, el poder en el sentido en el que se estudia en esta investigación se instaura socialmente en el habitus de los sujetos a partir de la ordenación de los discursos. Es en los discursos donde reside el poder y donde se transforma en esas expresiones opresivas con las que se manifiesta el patriarcado, el racismo, la discriminación por cuestiones de sexualidad o la clase social.

## 7. ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, ofrecemos una síntesis de la organización de la presente tesis doctoral en la que se describe la información que podemos encontrar en cada uno de los capítulos. La división hace referencia a cada parte de la investigación:

- Capítulo I. Introducción: en el primer capítulo se presenta el trabajo de doctorado. Se justifica la propuesta y se incorporan los interrogantes y su concreción en objetivos de investigación. Se incluye una síntesis de las opciones sobre método y corpus, así como una primera clarificación de algunos conceptos nucleares utilizados en el texto.
- Capítulo II. Marco teórico: este segundo capítulo se encuentra dividido en dos partes. En la Parte I, ubicamos el marco conceptual en torno al currículum, el libro de texto y las teorías poscoloniales, mientras que en la Parte II, se localiza la episteme construida sobre el discurso y los ECD.
- Capítulo III. Marco metodológico: el capítulo tres comprende todas las cuestiones referentes a la metodología. En primer lugar, se incorporan los referentes teóricos en su perspectiva metodológica y, posteriormente, se establecen las líneas metódicas con las que se va a proceder al análisis. Este capítulo se cierra con la presentación del corpus, la contextualización y un epígrafe dedicado a la validez y viabilidad de la presente investigación.
- Capítulo IV. Análisis: este cuarto capítulo abarca las tres fases de análisis. Se integran dos partes diferenciadas, una primera en la que se desarrolla el análisis semiótico y el análisis de la práctica discursiva. Y una segunda que juega un papel crucial en la investigación dado que la práctica social es, de alguna manera, la proyección de aquello elaborado en la fase uno de análisis y, por tanto, se entiende también como una fase de culminación del proceso analítico.

- Capítulo V. Conclusiones: finalmente, el estudio se cierra con un capítulo dedicado a las conclusiones, en este se retoman los objetivos de la investigación y se comprueba su logro. Además, se incluyen diferentes posibilidades futuras, así como las limitaciones con las que nos hemos encontrado en el desarrollo de la tesis doctoral.

Finalmente, se incorporan las referencias bibliográficas sobre las que se ha sustentado la investigación y los anexos.



# CAPÍTULO II.

## MARCO TEÓRICO

---

*Los ritmos, las canciones, los poemas y las historias son la carne del pensamiento. Sin ellos, no podríamos pensar. Los conceptos lo único que hacen es volar a partir de ellos y establecer relaciones de sentido más allá de su concreción. No son abstracciones, despegadas de la realidad. Son entrelazamientos que se liberan de sus condiciones particulares y que por eso mismo pueden ser pensados desde contextos muy diferentes, alejados tanto en el espacio como en el tiempo. Pensar implica poder ponerse en el lugar del otro o de la otra, por eso en todo pensamiento encontramos una voz singular en busca de una razón común. (Garcés, 2018)*



## PARTE I: EL CURRÍCULUM, SUS NIVELES DE CONCRECIÓN Y LAS TEORÍAS QUE LO INTERPRETAN

---

O currículo -entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar- é *o coração da escola*. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso podemos dizer que um currículo é também um projeto de sociedade<sup>6</sup>. (Alves, 2023, p. 7)

---

<sup>6</sup> Trad. El currículum -entendido como aquellos aprendizajes que suceden en el ambiente escolar- es *el corazón de la escuela*. Es él quien hace a la escuela palpar, soñar, desear, planear, discutir, disputar, luchar, hacer alianzas, decidir, conquistar, enseñar, posibilitar el aprendizaje. Es determinante para que la escuela se mueva, acontezca, exista, y es fundamental para la sociedad que deseamos construir. Es muy difícil construir una sociedad deseada sin un currículum adecuado para esa construcción. Por eso podemos decir que un currículum es también un proyecto de sociedad.

## 1. EL CURRÍCULUM. UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y POSCRÍTICAS

Como se ha comentado en el capítulo anterior, uno de los objetivos principales de esta investigación es analizar el discurso que se transmite y reproduce en el nivel de concreción del currículum en el libro de texto, en este caso el libro de texto de educación musical en la Enseñanza Primaria. Sabemos que el currículum, como texto que selecciona cultura para la transmisión escolar, se concreta en diferentes niveles (Gimeno, 1988), desde el primer nivel prescriptivo hasta el currículum evaluado, pasando por los materiales curriculares que definen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en el caso del libro de texto puede acabar colonizando la vida en el aula, (Fernández Reiris, 2005). Dada su enorme potencialidad estratégica en la concreción de la educación escolar, consideramos fundamental iniciar el marco teórico conceptualizando el currículum que, en coherencia con la definición del problema que nos ocupa, situaremos dentro de las teorías críticas y poscríticas así como desde una perspectiva poscolonial y de género. La elección de esta opción conceptual y analítica viene dada fundamentalmente, por las preguntas de investigación, que tratan de indagar en la construcción discursiva y que, como más adelante será justificado, es una analítica dependiente de epistemologías estructurales y postestructurales.

### 1.1 Dificultades de conceptualización

Como apuntan diferentes estudios (Gimeno, 1988; Martínez Bonafé, 2020; Tadeu, 2001) el currículum es mucho más que un texto, es un texto en un contexto. Si examinamos nuestras realidades, nuestras escuelas, nuestras ciudades y pueblos podemos observar cómo ese contexto es diverso, claramente heterogéneo e intercultural, ¿qué sucede cuando el currículum es homogéneo pero la realidad social es heterogénea? Diferentes investigaciones sobre el currículum (Cuervo, 2015; Esplugues, 2015; Fernández-Reiris, 2003) han planteado previamente esta controversia, mostrando como resultados que el currículum, como espacio de

transmisión y reproducción cultural, olvida y silencia a una parte importante de la población. Michel Apple, empieza a plantear a finales de los años 70 en su obra *Ideología y Currículum* (1986), cómo el currículum tiene una clara relación con el sistema social, político y económico hegemónico. En este pionero trabajo Apple (1986) nos ofrece la posibilidad de preguntarnos sobre el porqué de esa selección curricular, el porqué de esos textos, el porqué de que sean esos los contenidos válidos e importantes y no otros, y finalmente, una cuestión fundamental, ¿para qué sujetos? es decir, ¿a quién refuerzan y quienes quedarán debilitados en ese proceso de selección y transmisión de un determinado conocimiento?

La importancia depositada en la idea de reproducción es tanta que para Feinberg (1983), por ejemplo, constituyó el núcleo central de comprensión e investigación educativa: “El estudio de la educación ha de ser comprendido como el estudio de los fines y procesos de reproducción social tal como son reflejados en las prácticas de instituciones e individuos” (p. 160). También Bourdieu y Passeron (1979) sugieren el currículum y la escuela como un espacio de reproducción cultural en el cual la cultura dominante somete a las culturas minorizadas o dominadas, generando, así, un proceso de reproducción social. Es interesante el planteamiento que hacen estos autores tomando conceptos propios del lenguaje económico para explicar el desarrollo cultural y educativo. Situando la cultura y su funcionamiento como símil del funcionamiento económico, Bourdieu y Passeron (1979) desarrollan el concepto de capital cultural. Entendemos el capital cultural como el proceso por el cual las personas que poseen la cultura dominante obtienen ventajas sociales, económicas, etc. materiales e inmateriales, generando así un capital (cultural) que no obtendrán aquellas personas cuya cultura no responde a la hegemónica.

El problema se magnifica cuando, socialmente, se concibe la cultura dominante como la cultura única, marginando, silenciando y obviando el resto de culturas. Además, cuando esta no se expresa notoriamente con una definición y un proceso claro de transmisión, sino que es impuesta de manera sutil, aparece

aquello que Bourdieu y Passeron (1979) denominan como doble violencia. Así, los niños y niñas cuya familia tiene un capital cultural propio de la cultura dominante, cuando lleguen a la escuela tendrán muchas más posibilidades de comprensión, aceptación y éxito que aquellos niños y niñas cuyos códigos culturales no sean los propios de la cultura dominante, siendo las y los infantes con un capital cultural propio de la cultura dominante los que se verán fortalecidos y tendrán más posibilidad de éxito y reconocimiento social y cultural. Esta situación genera un *habitus* (Martín-Criado, 2009), mediante el cual se normaliza la situación de dominación e imposición cultural en la sociedad. Es aquí donde está la clave de las aportaciones de Bourdieu y Passeron (1979), la reproducción cultural, el fortalecimiento del capital cultural y el proceso de enculturación se sucede de manera normalizada a través del currículum escolar, garantizando la reproducción social, y por tanto económica dentro de un sistema político, económico y social concreto.

Gramsci (1981) considera, que el poder social no recae exclusivamente en quienes dominan la economía, sino que son aquellos que tienen el dominio cultural los y las que obtienen el control social y por ende, el poder. De aquí el concepto de hegemonía cultural que tomaremos prestado de este filósofo marxista, quien advierte que las estructuras económicas son insuficientes para garantizar el poder sobre las conciencias, siendo el campo cultural, con sus dinámicas propias, el que juega un papel crucial, “el campo cultural es un campo conflictivo, de lucha de clases” (Gramsci, 1981, p. 53). Entendemos, desde las aportaciones de Gramsci (1981), cómo la hegemonía cultural es equivalente a la dominación económica y social, pues es en el campo cultural donde tiene lugar la conquista de las conciencias, así como el espacio donde entran en juego las relaciones de poder y contrapoder.

---

<sup>7</sup> Éxito referido a aquellos aspectos tratados como importantes y que contribuyen a escalar dentro del estatus social de una cultura o sistema hegemónico.

Es en la idea del ser inferior<sup>8</sup> o del no pertenecer a la hegemonía cultural donde reside el concepto de poder, en la idea de diferencia de lo socialmente establecido como correcto donde se ejerce una subordinación impuesta, en el género, la clase, la cuestión racial o la orientación sexual donde estas relaciones de subordinación se desempeñan de manera clara:

El poder se define y examina principalmente en términos de su función como mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. Desde esta perspectiva, el poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital. (Giroux, 1985, p.44)

Las notas y referencias precedentes nos indican que el currículum y la escuela entran en juego como espacios de perpetuación y reproducción del poder. En él, las clases dominantes refuerzan su capital cultural y efectúan una opresión consciente o inconsciente sobre la cultura dominada dando lugar a un espacio de adoctrinamiento. Freire (1987) argumenta que la educación entendida como práctica de dominación genera un espacio donde el alumnado es adoctrinado de manera inconsciente para su adaptación al mundo de la opresión. Ofrece una perspectiva interesante señalando como muchas veces los agentes encargados de la transmisión de conocimiento no son conscientes del hecho de transmitir una doctrina propia de la cultura dominante:

---

<sup>8</sup> Inferior en cuanto a la cultura hegemónica se refiere. Ser inferior en el sentido de que la cultura a la que se pertenece no es hegemónica, por tanto, no tiene la posibilidad de visibilidad e igualdad en la presencia y el reconocimiento.

Las escuelas, más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación. (Giroux, 1985, p. 16)

Siguiendo los trabajos de los autores anteriormente citados y bebiendo directamente de la perspectiva marxista de la Escuela de Frankfurt, Giroux, propone una mirada curricular que supera el pesimismo de las teorías de la reproducción planteadas por Bourdieu y Passeron (1979), este autor encuentra, estudia y desarrolla sus escritos acerca de aquella cultura minorizada, silenciada, olvidada, abriendo las puertas a las teorías de la resistencia (Giroux, 1992).

Como señala Martínez Bonafé (2013), las teorías críticas se han cuestionado a lo largo de la historia cuáles son las formas de poder, los discursos que lo perpetúan y las estrategias de las hegemonías para seguir con el proceso de reproducción de estas relaciones de poder. Pero también son fruto de las investigaciones críticas y poscríticas, especialmente, las cuestiones sobre los discursos de la resistencia, los espacios de contrapoder y las posibilidades pedagógicas que ofrecen esperanza y liberación.

Ya es Freire (1987) en su crítica a la educación bancaria y su propuesta de educación como práctica de libertad quien propone que es fundamental eliminar la hegemonía conceptual y práctica de la escuela, sugiriendo que la libertad real, la plenitud de aprendizajes, se encuentra en la construcción colectiva de conocimiento:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. (Freire, 1987, p. 35)<sup>9</sup>

En el sí del pensar la educación como práctica de libertad, Freire (1976) propone como esencial la ruptura de la concepción de educador sobre educando, eliminando de esta forma las relaciones de autoridad y por tanto de poder. Freire, desarrolla la idea de que el educador o la educadora en el proceso de educar se educa y que el educando en el proceso de aprender, enseña, “ninguém educa ningué, como tampouco ningué se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo<sup>10</sup>” (Freire, 1987, p. 39).

El currículum es, desde esta perspectiva, ese espacio donde se legitima la educación bancaria criticada por Freire (1987), un espacio que actúa como banco donde se depositan, organizan y devuelven no solo los contenidos, sino también las metodologías y las prácticas pedagógicas. Además de seleccionar contenidos, es también el lugar donde se concretan las relaciones de poder regulando la práctica docente. Desde esa perspectiva -el currículum como dispositivo de reproducción- no hay posibilidad de elaborar otros currículums adaptados a las

---

<sup>9</sup> Trad. Lo que no perciben los que ejecutan la educación “bancaria”, deliberadamente o no (porque hay un sinnúmero de educadores de buena voluntad, que apenas no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”) es que en los propios “depósitos”, se encuentran las condiciones, apenas revestidas por una exterioridad que las oculta. Así que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar una confrontación con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

<sup>10</sup> Trad. Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo.

realidades de cada población, cada centro o cada aula. Pero este espacio de legitimación viene atravesando una profunda crisis. En un interesante capítulo del libro *La enseñanza: su teoría y su práctica*, compilación de Gimeno y Pérez Gómez (1989), dentro del bloque dedicado a la teoría del currículum Schwab expresa que:

El campo del currículum está moribundo. Es incapaz, con sus métodos y principios actuales, de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación. Requiere nuevos principios que den lugar a una nueva visión del carácter y de la variedad de sus problemas. Exige métodos nuevos que se adapten a los nuevos problemas. (pág. 197)

Este texto, publicado originalmente en inglés en 1969 denuncia la situación en la que en aquel momento se encontraba el currículum concebido como adquisición de contenidos. No es muy diferente a la actual: la institución escolar y las políticas educativas consecuentes siguen situando en un segundo plano las cuestiones sobre qué debemos enseñar en la escuela y cómo debemos hacerlo para centrarse en cómo nuestro alumnado puede conseguir mejores resultados, abandonando de esta forma todo aquello referente a la vida, a las inquietudes y deseos reales de los niños, niñas y adolescentes. En estas últimas décadas, acompañado de un cambio legislativo, este hecho se ha evidenciado con más fuerza, adaptándose el currículum, su organización, peso de las materias y desarrollo, a alcanzar aquello que actualmente se denomina como excelencia académica, siendo el máximo objetivo el que el alumnado supere unos estándares de aprendizaje que vienen prefijados y medidos por los indicadores de logros, como anuncian los y las componentes del Foro de Sevilla (2013), integrado por académicos y académicas de diferentes universidades españolas así como autorías relevantes en el campo de la educación.

Para entender cómo la idea de currículum ha ido evolucionando en el último siglo hasta llegar al concepto actual, dedicaremos el siguiente epígrafe a realizar un breve recorrido histórico que nos permita situar la investigación sobre el currículum a lo largo del tiempo.

## 1.2 Un poco de historia. De la racionalidad técnica al reconceptualismo

Hoy podemos pensar, entender y discutir el currículum como un espacio de construcciones sociales y culturales, un espacio político de luchas y resistencias, de visibilidades e invisibilidades, un espacio de identidades. Pero una mirada hacia el pasado nos permite analizar cuál ha sido el recorrido del currículum y el avatar de sus teorías y sus discursos a lo largo del último siglo de historia de la educación.

Si bien en el transcurso de la historia de la humanidad la educación ha sido un campo de discusión y estudio de diferentes filósofos, científicos, pedagogos, etc. (desde Comenius a Boaventura de Sousa Santos), podemos situar el currículum como campo concreto de estudio, a partir de la década de 1920 en los Estados Unidos. Contextualizado en una época de clara industrialización y aumento de la migración, se inician los debates sobre la organización escolar, la escolarización y el fraccionamiento curricular. Este momento histórico es de especial interés, pues es a partir de la discusión sobre el control de la educación de masas de las diferentes fuerzas económicas, políticas y culturales, que aparece una clara y abierta discusión sobre el currículum. Es en este contexto que Franklin Bobbit escribe su obra *The Curriculum* (1918), tomando como modelo el desarrollo industrial y el proceso de fabricación propuesto por Taylor (*The Principles of Scientific Management*, 1911). De esta forma, se elabora un discurso sobre el currículum como un espacio de organización y descripción procedimental y metodológica donde se exponen unos objetivos concretos y medibles que pueden y deben ser alcanzados por un alumnado pasivo, equiparando la escuela a un proceso de fabricación. La propuesta curricular de Bobbit (1918), de carácter

claramente conservador, responde a una educación destinada al desarrollo y sostenimiento de la sociedad capitalista e industrial.

Este modelo curricular se consolida en 1949 con la publicación de *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Ralph Tyler. Esta perspectiva curricular enmarcada en las teorías positivistas de la educación centra su estudio en la organización y el desarrollo de los contenidos curriculares enmarcados dentro de unos parámetros claramente tecnocráticos, alejándose de todas aquellas perspectivas que reconozcan el carácter político, social y cultural de cualquier planteamiento curricular. Por tanto, entendemos la teoría curricular de Bobbit (1918) y Tyler (1992) como ajena a los conflictos y complejidades sociales, apoyándose en una racionalidad meramente administrativa y técnica.

Aunque el origen de esta perspectiva tecnocrática podría situarse en los inicios del siglo pasado, en relación con un importante giro científico en educación (Popkewitz, 2000), su lugar histórico lo tiene -aproximadamente- en los años 50 justo cuando coinciden en las sociedades capitalistas occidentales tres fenómenos largamente larvados con anterioridad: un extraordinario desarrollo industrial y económico; el auge y aceptación académica del conocimiento científico-técnico en ciencias sociales; y el apogeo político y social de la retórica liberal sobre el estado próspero, benefactor y defensor de toda la ciudadanía. La poderosa perspectiva tecnocrática llega hasta nuestros días y en una época en que aquellos factores originales no son tan potentes ni tan convincentes, sigue siendo, sin embargo, el marco al que se recurre y que legitima la política educativa de los países occidentales en muchas de sus decisiones (Angulo, 2015).

¿Y por qué no nos sirve el anclaje en la perspectiva tecnocrática como herramienta teórica para nuestra investigación? Básicamente porque su concepto de cultura (y de cultura escolar) supone un sistema de significados cerrados que deberán ser transmitidos a través de una comunicación eficiente. Este es el

currículum en esta perspectiva. No puede haber, por tanto, pregunta sobre “el problema cultural” porque no hay en el interior de esta perspectiva posibilidad de interrogarnos políticamente sobre el sentido y la función social de los significados culturales del currículum escolar.

A finales de los sesenta y durante los setenta, diferentes movimientos sociales empiezan a cuestionar el sistema dominante y las diferentes prácticas sociales normalizadas hasta el momento. El campo de la educación no es ajeno a estos cambios, surgiendo la necesidad de replantearse la idea de currículum como respuesta a la concepción técnica y puramente objetiva propuesta por Bobbit (1918) y por Tyler (1992). Esta nueva corriente es conocida como reconceptualismo en los Estados Unidos y Canadá y bebe de diferentes disciplinas como la filosofía o la sociología donde se cuestiona el modelo social que se reproduce en el currículum desde los referentes de las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt, el marxismo, la fenomenología o la hermenéutica. El reconceptualismo sitúa el currículum en el campo social y político siendo abiertamente ideológico y buscando un reconocimiento del sujeto en su entorno cultural y social. Los autores de esta corriente ponen en el debate curricular cuestiones como el género o la raza:

The purpose of curriculum in this view is to unmask and deconstruct practice and transform it through becoming aware or “wide awake” about what is happening, and working for change toward a better world. Curriculum is therefore avowedly ideological. It challenges students to act to change the present state of affairs and construct new identities<sup>11</sup>. (Jorgensen, 2002, p.56)

---

<sup>11</sup> Trad. El propósito de currículum en esta perspectiva es desenmascarar y deconstruir la práctica, transformándola y tomando consciencia o “despertando” sobre aquello que está pasando y trabajando por el cambio hacia un mundo mejor. El Currículum es, entonces, claramente ideológico. Reta al estudiantado a actuar para cambiar el estado actual de las cosas y construir nuevas identidades.

Un referente fundamental en el análisis del recorrido y discusión entre las perspectivas sobre el curriculum (*traditionalist, conceptual-empiricist, reconceptualist*<sup>12</sup>) lo constituye el *Handbook Curriculum & Instruction. Alternatives in education*, que editan Giroux, Penna y Pinar (1981). Aquí diferentes autores representativos de las distintas corrientes muestran la emergencia de un intenso debate sobre el campo del currículum en la investigación educativa. Los trabajos de Jackson (1968), Tanner y Tanner (1975) o Pinar (1975) intensifican el debate reconceptualista analizando los vínculos de las políticas curriculares con la hegemonía, la economía y el desarrollo humano, la autobiografía y lo implícito u oculto que también se aprende en el desarrollo curricular.

El reconceptualismo como movimiento de partida para el cuestionamiento de las teorías curriculares puramente tecnocráticas y positivistas fue fundamental, dio inicio a un espacio de debate y contrahegemonía teórica y abrió la posibilidad de repensar y cuestionar el estado del currículum. No obstante, algunos autores inicialmente reconceptualistas con una clara ideología basada en la sociología y la filosofía marxista (Apple, Giroux, etc.) comenzaron a desvincularse de este movimiento debido a, según sus aportaciones, un carácter demasiado individualista y una crítica curricular poco politizada:

Pinar identifies three terms— “academic knowledge,” “subjective meaning,” and “social reconstruction”—necessary to the dynamism of curriculum theory. I agree that the reconceptualization of curriculum has led to wonderful and stimulating scholarship that broadens the domain of curriculum to include the rich discourses of social theory, literature, philosophy, and history. I also agree that the existential and autobiographical projects have engaged curriculum scholars creating links between their scholarship and their own lived experiences of curriculum. I suspect, nevertheless, that the project of social

---

<sup>12</sup> Tradicional - Conceptual-empírico - Reconceptualista.

reconstruction requires a deeper investment in our schools and communities than we have been able to accomplish<sup>13</sup>. (Grumet, 2009, pp. 231-232)

Grumet (1989), una destacada autora reconceptualista, propone una mirada crítica hacia esta perspectiva anotando la importancia de profundizar en los contextos escolares y comunitarios y, por ende, en la escuela como espacio de reproducción cultural, política y social. Es a partir de esta crítica al reconceptualismo que las teorías críticas empiezan a proponer nuevas perspectivas sobre el currículum.

### 1.3 El currículum desde la perspectiva crítica y poscrítica de la educación

Las teorías críticas y poscríticas de la educación y del currículum surgen de la necesidad de construir pensamiento crítico, espacios de discusión, de reflexión, de práctica y de resistencia frente a un contexto histórico, político y social enmarcado en el capitalismo, cuestionando, en ese enmarque, el estado letárgico de la institución escolar. Las teorías, como modos de decir y construir racionalidad, nos permiten, en este caso, abrir campos de análisis y reflexión que no contemplaban las perspectivas curriculares anteriormente comentadas.

Así, encontramos en Brasil la pionera obra de Freire cuyo máximo objetivo era la educación de sujetos libres, emancipados y críticos en su *Pedagogía do*

---

<sup>13</sup> Trad. Pinar identifica tres términos – “conocimiento académico”, “significado subjetivo” y “reconstrucción social” – necesarios para dinamizar la teoría curricular. Estoy de acuerdo en que la reconceptualización del currículum nos ha llevado a estimulantes y maravillosos estudios que amplían el dominio del currículum para incluir los ricos discursos de la teoría social, la literatura, la filosofía y la historia. También estoy de acuerdo en que los proyectos existenciales y autobiográficos han comprometido a los y las investigadoras sobre el currículum creando vínculos entre sus estudios y su experiencia personal sobre el currículum. Sospecho, sin embargo, que el proyecto de reconstrucción social requiere una investigación más profunda en nuestras escuelas y comunidades que la que hemos sido capaces de hacer.

*Oprimido* (1968 1ª edición). Donde, como ya se ha mencionado anteriormente, expresa la importancia de la emancipación de los seres humanos a partir de la superación de la educación bancaria y su propuesta dialógica.

Los escritos Althusser, de adscripción claramente marxista, también son fundamentales en el desarrollo de las teorías críticas. Este filósofo francés plantea, a partir de su texto *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado* (1974), la estrecha relación que hay entre la escuela y la ideología, argumentando que el *statu quo* del sistema capitalista no sería capaz de sostenerse sin aparatos subordinados a la ideología del Estado como la escuela. Son muy interesantes y relevantes para la presente investigación las aportaciones de Althusser, pues propone que el currículum y su organización por asignaturas son la base fundamental de transmisión y reproducción de unas creencias ideológicas propias del Estado (capitalismo) y es en el espacio escolar al completo donde se enseña a diferenciar entre el bien y el mal dentro de esta hegemonía ideológica, un espacio escolar que se consume por todas las personas de la sociedad durante un tiempo prolongado (escolarización obligatoria), y que asegura la reproducción de las diferentes formas de producción. “Althusser nos dio una respuesta: la escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable” (Tadeu, 2001, pp. 37).

Coetáneos a Althusser (1974) aparece la obra, ya anteriormente comentada en la conceptualización de currículum, de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1979), autores fundamentales en el desarrollo de las teorías críticas. Su idea de reproducción elaborada desde la sociología es compartida por el grupo conocido como Nueva Sociología de la Educación que aparece en Gran Bretaña también en la década de los 70 y es otro de los movimientos fundamentales en la consolidación de las teorías críticas. “The strength of these strands of critical

curriculum theory was that they made explicit the way that curricula are not given but always embody prevailing power relations<sup>14</sup>” (Young, 2013, p. 104).

El movimiento de la Nueva Sociología de la Educación, del que Young es un genuino representante, propone una mirada crítica sobre el currículum que, a diferencia de los y las reconceptualistas, nace de la perspectiva sociológica. Una de las obras más representativas de este movimiento es *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (Young, 1971). Con la aportación principal de Young junto con algunos artículos de Bourdieu y Bernstein, se sentaron las bases de este movimiento, buscando la construcción de una sociología del currículum. La Nueva Sociología de la Educación, pretende mostrar la conexión existente entre poder y currículum y cómo los contenidos escolares y su organización perpetúan y aseguran una distribución de poder concreta.

### ***1.3.1 Las teorías de la resistencia***

En la década de los 80, diversos investigadores e investigadoras situadas en el paradigma de las teorías críticas de la educación, plantean una alternativa analítica frente a la crítica rígida y pesimista de las teorías de la reproducción.

El estudio etnográfico de Willis (1988) demuestra que cierto alumnado presenta resistencia activa a la cultura que la escuela quiere imponer, apoyándose en la cultura obrera de sus familias. Las escuelas no son solo correspondencia del mundo del trabajo capitalista, también resisten las influencias externas que sobre ellas se ejercen; o, por otro lado, las escuelas no solo reproducen la cultura también producen activamente cultura:

---

<sup>14</sup> La fuerza de estas corrientes de la teoría crítica del currículo reside en que explicitan que los currículos no vienen dados, sino que siempre encarnan las relaciones de poder imperantes.

La producción cultural es el proceso del uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales. En los grupos oprimidos ello incluirá, posiblemente, formas de oposición y lo que yo llamaba, en *Learning*, «penetraciones» culturales de determinadas esferas, ideologías o regiones concretas. (Willis, 1990, p.647)

De este modo, autores como Giroux (1997), sitúan el debate y el análisis sobre el currículum y el espacio escolar como una oportunidad, como un lugar de encuentro y lucha:

El conocimiento curricular no se debe tratar como un texto sagrado, sino que se ha de desarrollar como parte de un continuo encuentro con diversas narrativas y tradiciones que se pueden volver a leer y a formular desde una perspectiva política diferente. La cuestión a este respecto es cómo construir un discurso de autoridad textual que sea sensible al poder y se desarrolle como parte de un análisis más amplio de la lucha a propósito de la cultura, librada en los niveles del conocimiento de los currículos, la pedagogía y el ejercicio del poder institucional. (Giroux, 1997, pp. 100)

El debate que nos propone Giroux en estas líneas ofrece la posibilidad de situar el currículum como un texto que debe estar en constante discusión, que debe cuestionarse, criticarse, replantearse. Un currículum que permita la libertad real de los sujetos, que esté supervisado por maestros y maestras de escuela, que refleje la problemática del alumnado actual, que se renueve y esté a punto para acompañar el crecimiento individual y colectivo de los niños, las niñas y jóvenes. El currículum puede estar en estado letárgico o moribundo Schwab (1989), pero no está muerto.

Es esta idea de acción, de despertar, de necesidad de cambio, de búsqueda de la libertad la que tomaremos de las teorías de la resistencia, las cuales admiten que, frente al inmovilismo de las teorías de la reproducción, hay espacios curriculares, escolares, prácticos y teóricos que permiten generar resistencias, oposiciones y contrahegemonías frente a la dominación y el poder. El máximo objetivo de esta corriente es la emancipación del sujeto desde la posibilidad de plantear un currículum escolar a partir de los espacios de resistencia hallados por alumnado y profesorado, un currículum, por tanto, politizado y crítico con la hegemonía social, cultural y económica.

Todavía en este marco de comprensión del papel de la política en la conformación de una teoría y una práctica de la educación y por tanto del diseño y desarrollo del currículum, es necesario referirnos a la importancia creciente de los enfoques postestructuralistas, feministas y poscoloniales, cuyas contribuciones en las últimas décadas nos permiten, como señala Torres (2010) reabrir debates o iniciar nuevas miradas:

Acerca de la construcción del conocimiento y de sus funciones; así como de lo que se considera la objetividad y la verdad, cuáles son las fuentes relevantes del saber, quién puede hablar y ser escuchado y por tanto, quién no. (p.134)

Al desarrollo de este último enfoque, especialmente en su vertiente poscolonial siempre atravesado por las cuestiones de género, dedicaremos más adelante especial atención por constituir un elemento fundamental de la base teórica de nuestra investigación. Este apunte precedente sobre las diferentes racionalidades con que se ha construido el recorrido histórico y conceptual del currículum es relevante en nuestra investigación porque van a ser las teorías críticas y poscríticas de la educación y del currículum las que van a dar soporte a las preguntas que nos hacemos y los procesos que desarrollamos. Si, como señala

Stenhouse (1984), un currículum es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). La mirada crítica sugiere, entonces, someter a discusión esos propósitos y en nuestro caso, indagar en los soportes explícitos e implícitos (los recursos curriculares) con los que en la práctica se transmiten ideales valorativos.

### ***1.3.2. El currículum en el contexto del Estado Español***

El debate sobre el currículum también ha estado presente en el último siglo en el contexto del Estado español, en cuyas políticas curriculares enmarcamos nuestra investigación.

Para iniciar el recorrido es imprescindible un breve apunte desde la perspectiva histórica. Situamos el inicio de la discusión sobre el currículum en los años 60, década marcada por conflictos sociales, luchas y resistencias, en el marco de un régimen dictatorial, donde se combatió y silenció la pedagogía renovadora, activa y dinámica impulsada durante la II República (Pérez Galán, 2000). La escuela, entonces, es una institución de adoctrinamiento donde el alumnado es un puro receptor de un determinado tipo de conocimientos y el profesorado, el reproductor de esos conocimientos, en el sentido de lo que Freire (1970) denomina educación bancaria, un espacio donde se depositan conocimientos sin ninguna pretensión más allá del adoctrinamiento y la reproducción del sistema, en aquel entonces dominado por la dictadura y la complicidad de la jerarquía eclesiástica.

Como en otros ámbitos de la cultura, también en la educación, a pesar de la represión, aparece una incipiente formación crítica y renovadora en contextos de clandestinidad o en espacios como la Escuela de Formación de Maestros y Maestras, Rosa Sensat en Barcelona, o la Asociación para la Correspondencia e Imprenta Escolar (A.C.I.E.S.), posterior Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), así como el surgimiento en los años 70 de los Movimientos de

Renovación Pedagógica (MRPs) y las Escuelas de Verano (Rogerio, 2010). Sin embargo, el currículum específicamente, no se empezó a discutir de un modo público y compartido hasta el inicio de los años 80. Es aquí donde aparecen las obras de Gimeno (1982, 1988), las cuales serán fundamentales para construir una teoría curricular en el Estado español.

La anteriormente citada compilación, *La enseñanza: su teoría y su práctica* de Gimeno y Pérez Gómez (1989), con textos traducidos al castellano de autores como Apple, Bernstein, Bourdieu, Dreeben, Hamilton, King, McDonald, Swab, etc., constituye un primer eslabón de una posterior y potente construcción teórica. Estas obras pioneras permitieron aproximar las discusiones sobre el currículum que estaban ocurriendo en el exterior para introducirlas en el seno del debate en España. A partir de estas publicaciones se inicia una corriente de investigación sobre el currículum con autores como el citado Gimeno, y otros como Pérez Gómez, Torres, Angulo, Martínez Bonafé, Martínez Rodríguez, Santos Guerra, Coll, Escudero, Blanco, etc. Que cambian la mirada sobre el currículum, abriendo a la investigación nuevas cuestiones relacionadas con las políticas culturales, el análisis crítico de la estructura curricular, las políticas de control del currículum o la condición del profesorado como sujeto deliberativo de las innovaciones curriculares.

En la obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (1988), Gimeno profundiza en la complejidad conceptual del currículum, entendiéndolo como una construcción social y cultural, por tanto profundamente controvertida, un campo de fuerzas, un proceso social que expresa tensiones de orden político, cultural, administrativo y de conocimiento pedagógico y didáctico.

A finales de los 80 y principios de los 90, crece el debate sobre el currículum ligado a la Reforma educativa que se plantea en el Estado español en aquel momento. Así, empieza a discutirse el diseño curricular como una acumulación

fragmentada de conocimientos, y un enfoque con predominio de la perspectiva psicologicista (Martínez Bonafe y Alves, 2009), que abandona el enfoque social y cultural que venía planteándose en el debate internacional del currículum desde las teorías críticas. Al mismo tiempo, otro colectivo de autores y autoras decide seguir apostando por un espacio curricular que responda a la investigación acción, a la diversidad cultural en las aulas y que integre la perspectiva cultural, política y social. La traducción en español de obras como *Investigación y desarrollo del currículum* (Stenhouse, 1984) *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción* (Kemmis, 1988) *Teoría del currículum y escolarización* (Lundgren, 1992) y *Espacios de identidad* (Tadeu da Silva, 2001) inician la conformación de un potente liderazgo conceptual en la reflexión sobre el currículum.

Dos obras colectivas, que recogen investigaciones de los autores anteriormente citados, continúan manteniendo el debate curricular abierto. En 2010 se publica la compilación *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* y en 2015 otra compilación con el título *Los contenidos, una reflexión necesaria*. En la primera (Gimeno, 2010), además de profundizar en la conceptualización, se analizan determinaciones, se insiste en las diferentes formas y ámbitos de concreción de la práctica curricular, se estudia su encaje en las diferentes etapas del sistema educativo, se estudia la relación del espacio curricular con otros espacios de aprendizaje no institucionales y finalmente se abre una reflexión sobre las posibilidades de mejora del currículum desde la investigación, la innovación y la formación del profesorado. En la segunda (Gimeno, 2015) se incide sobre la relevancia teórica y práctica del currículum, cuestionando la tradición de la estructura de las disciplinas y acentuando las nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas de la teoría curricular. Asumiendo que la práctica educativa es social y por lo tanto está atravesada por la ideología y el poder, los autores y autoras se sitúan en los diferentes capítulos en el interior de la perspectiva crítico-emancipatoria del currículum. Finalmente, en el 2020 se publica *Lectores y lecturas de José Gimeno* (Cuervo, E. y Moreno, W.), una nueva revisión en la que, tomando como pretexto la obra de Gimeno, se actualizan por diferentes

investigadores e investigadoras las posiciones en el interior de la perspectiva que venimos comentando.

## 2. LOS NIVELES DE CONCRECIÓN Y LA HEGEMONÍA DEL LIBRO DE TEXTO

Los textos citados nos permiten ahora mantener nuestra preocupación investigadora: ¿cómo se concretan las prácticas de dominación, poder y reproducción en los materiales curriculares de uso cotidiano en las aulas? Esta cuestión ha sido compartida por investigadores sobre el currículum dentro de las teorías críticas y poscríticas de la educación. En la ya mencionada obra clave de Gimeno, *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (1988), se dedica un importante capítulo al análisis de los niveles de concreción del currículum. El punto de partida es que entre las prescripciones de la Administración y lo realmente aprendido se suceden diferentes niveles de concreción curricular que modifican y diferencian las intenciones originales. En el modelo de Gimeno (1988) se establecen los siguientes niveles:

Figura 1

*Niveles de concreción curricular de Gimeno (1988)*

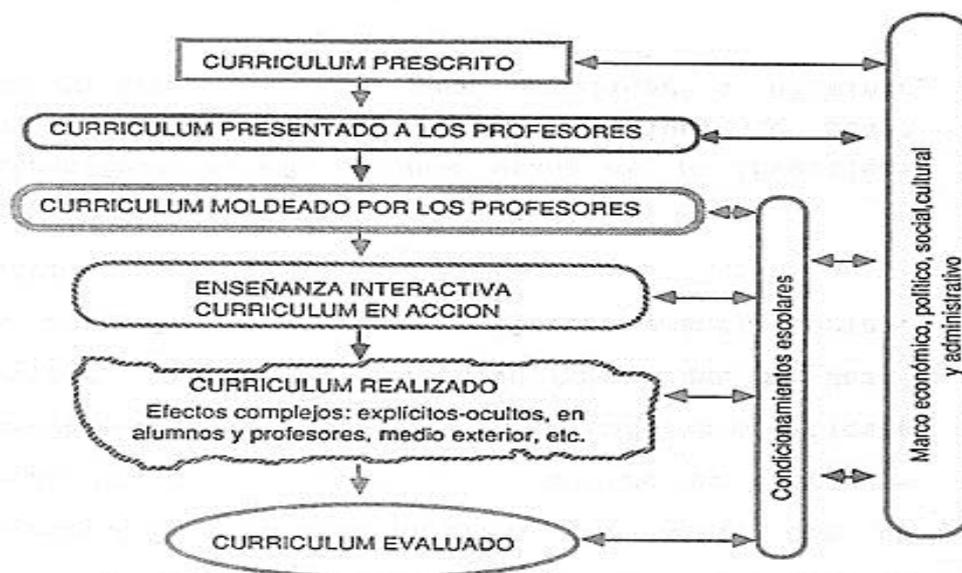


Fig. 4 : La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo

Nota: Figura extraída del libro *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (Gimeno, 1988).

1. El Currículum Prescrito. Es el instrumento de la política que regula el currículum y lo concreta en un marco histórico determinado. Estos mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular constituyen el punto de partida de lo que ha venido denominándose en las políticas estatales curriculares el Diseño Curricular Base. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.
2. El Currículum Presentado al Profesorado. Si un primer nivel se corresponde con las políticas curriculares de las administraciones y su concreción en el llamado Diseño Curricular Base, el segundo nivel es de una “considerable potencialidad estratégica” (Martínez Bonafé, 2008) porque se concreta en las herramientas para el trabajo cotidiano en el aula del profesorado y alumnado. Aquel Diseño Curricular Base se traduce ahora en un texto que desarrolla, con un determinado enfoque didáctico, el primario marco general. La propuesta de selección cultural alcanza aquí una forma material apropiada para el proceso de enseñanza y aprendizaje, condicionando, según sea esa forma material, el propio proceso. El principal formato, el que hegemoniza la vida en el aula, en este segundo nivel es el libro de texto que no solo traduce las prescripciones curriculares, sino que constituye todo un “código pedagógico” que vertebra el conjunto de la práctica pedagógica (Gimeno, 1988).
3. El Currículum Moldeado por los profesores. En este nivel es donde el desarrollo curricular se concreta según las concepciones epistemológicas del profesorado, su conocimiento profesional.
4. El Currículum en la Acción. Define la arquitectura de la práctica en términos de las tareas escolares. Es el verdadero contenido de la práctica. Las tareas,

según el autor que venimos siguiendo, constituyen la base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.

5. Finalmente, el Currículum Evaluado pone el énfasis en la evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores y producto-norma que se considera rendimiento ideal.

En nuestra investigación nos detendremos en el segundo nivel (el currículum presentado al profesorado) porque es el nivel en el que el discurso cultural se hace texto y, por tanto, plataforma de expresión de valores y concepciones del mundo, abriendo así la posibilidad del análisis sobre el modo en el que en el interior del currículum se producen discursos culturales relacionados con el género o la cuestión poscolonial.

En este segundo nivel en el que el currículum se concreta en texto para el desarrollo de las tareas escolares, el formato hegemónico es el libro de texto escolar. Como guía exclusiva o complementaria de otros recursos didácticos, la omnipresencia del libro de texto es indiscutible. Basta señalar el dato estadístico que refleja la facturación del sector de los libros de texto en España para el curso escolar 2019/2020, que, en el nivel educativo de la Educación Primaria, facturó aproximadamente 350 millones de euros<sup>15</sup>.

En los trabajos de Martínez Bonafé (2002, 2006, 2008, 2010) se identifica el libro de texto como una “práctica discursiva” que además de constituir la herramienta didáctica principal en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el elemento base sobre el cual los niños, niñas y adolescentes construyen su pensamiento, elaboran su conocimiento y forjan sus identidades. Pero es también

---

<sup>15</sup> <https://es.statista.com/estadisticas/553552/ingresos-por-libros-de-texto-en-espana-por-nivel-educativo/> Consultado 19 enero 2021.

la herramienta de trabajo del profesorado y, por tanto, un sistema propio que articula regula y condiciona los saberes profesionales de la docencia:

Mi intención es desbordar este restrictivo marco de significado para ofrecer una mirada algo más compleja sobre el sentido y el uso del libro de texto en las escuelas. Desde el enfoque que propongo, al hablar del libro de texto nos escaparemos de ese tecnológico enfoque restrictivo para hablar al menos de las siguientes cuestiones:

A) De una teoría pedagógica y de las concreciones curriculares y didácticas de esa teoría.

B) De una correspondiente teoría del trabajo docente, de la formación y el conocimiento práctico del docente.

C) Pero también, de un discurso, de un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza, se conviertan en algo natural. De modo que se naturalicen y se asuman como nuestras lo que no son más que imposiciones de un modelo hegemónico de entender las relaciones de los sujetos con el conocimiento en el interior de las instituciones educativas. (Martínez Bonafé, 2006, p.1)

Apple, en su libro *Maestros y Textos* (1989) recomendó la realización de una etnografía política del libro de texto, que diera cuenta, desde su nacimiento hasta su muerte, de los complejos procesos de decisiones y acciones y las redes de poder por las que pasa ese artefacto omnipresente en las aulas. Y en el informe sobre el estado de la cuestión publicado por Martínez Bonafé y Rodríguez (2010) se iniciaba con las siguientes preguntas:

En primer lugar, ¿qué culturas y saberes se presentan en los textos, y cómo se producen y presentan? ¿Qué significados se producen y transmiten en relación con los sujetos, el mundo, la producción científica, las diferencias, etc. Nos preguntamos, en segundo lugar, ¿qué culturas y saberes didácticos producen los libros de texto? ¿Qué teoría de los profesores, de las aulas, de los estudiantes, de la construcción del conocimiento, de la relación con el entorno, se significan en el uso del libro de texto? Finalmente, un tercer interrogante nos conduce a las políticas de control del currículum y el papel de dispositivo estratégico que juega el libro de texto en relación con estas políticas. ¿Cuál es, sin embargo, el estado de la cuestión? ¿Cuáles han sido las preguntas en las investigaciones desarrolladas sobre el libro de texto? (p. 246)

En ese informe se da cuenta de investigaciones relacionadas con las siguientes temáticas:

- El papel y la influencia en las prácticas de aula de los libros de texto y materiales curriculares y los procesos de selección de los mismos.
- El discurso ideológico subyacente en los materiales.
- Lo simbólico en el discurso del texto escolar.
- La repercusión de las políticas y los procesos de Reforma Educativa sobre las características de los materiales.
- Los estudios relacionados con las diferentes áreas del currículum y las didácticas específicas.
- El análisis del libro de texto y otros materiales didácticos como discurso sobre el currículum y sobre la profesionalidad docente.
- La economía política del libro de texto.
- Guías de Evaluación y Análisis de textos.

- Iniciativas y estudios para la elaboración de materiales propios y adaptados a contextos y prácticas concretas.

En nuestra investigación anterior (Martínez-Delgado, 2016) ya analizamos los libros de texto como artefactos curriculares transmisores de una cultura determinada. Es en estos dispositivos donde se concreta en forma de imágenes, textos, audiciones, canciones, etc., la información que el alumnado adquiere en su uso diario en las aulas, una información, -nos dicen las pedagogías críticas-, que responde a los intereses políticos y económicos propios de la hegemonía cultural que se reproduce en las páginas de dichos materiales.

Desde la perspectiva poscrítica del currículum se incrementan y matizan las miradas temáticas de diferencia, inclusión, interculturalidad, género, demandas identitarias y culturales. En el interior de esta racionalidad se elabora la noción de que las diferencias son un producto social, construido en el contexto de las relaciones sociales de poder, y no un hecho natural. En un texto que analiza la obra de Apple, Tadeu (1997), otro de los autores más representativos de esta corriente teórica señala:

El currículum y el conocimiento corporizado en él -científico, artístico, social- expresan con claridad una perspectiva masculina. Ellos vehiculizan significados que tienden a tornar legítimo el presente orden social alrededor de intereses de clase. Las representaciones y las narrativas contenidas en el currículum privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes. En suma, si entendemos el currículum como un territorio cuestionado, entonces puede ser útil adoptar la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para sintetizar todos estos procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento en él corporizado: el currículum es un territorio colonizado. [...] Ahora bien ¿Cómo desmasculinizar el currículum,

¿cómo desoficializarlo, ¿cómo desfetichizarlo, en suma, ¿cómo descolonizarlo? (Tadeu, 1997, pp. 73-74)

Aquella pregunta, situada en el contexto teórico de los pioneros trabajos de la corriente poscrítica, nos invita hoy a detenernos en el libro de texto como el nivel de concreción curricular sobre el que efectuar el análisis del discurso cultural socialmente construido y poder desvelar los significados dominantes. Antes queda, todavía, averiguar el estado de la cuestión sobre el problema que nos ocupa. Es decir, necesitamos saber a qué avances anteriores vinculamos nuestras actuales preguntas de investigación, qué hallazgos nos preceden y qué ausencias podríamos contribuir a cubrir.

### **3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DISCURSO IDEOLÓGICO SUBYACENTE EN EL TEXTO ESCOLAR**

Como venimos apuntando en el desarrollo de este marco conceptual, el libro de texto como concreción de las prescripciones curriculares es un tema de interés creciente para diversos grupos de investigación de reconocimiento internacional. El objetivo del presente apartado es, a partir de la investigación y recopilación de estudios sobre esta temática, identificar y poner en relieve la importancia de seguir generando conocimiento científico en torno a esta problemática.

Como comprobaremos más adelante, las investigaciones sobre currículum y textos escolares llevan décadas tomándose como centro de estudio de diferentes ámbitos del conocimiento científico, análisis desde la sociología, la filosofía, la historiografía, la pedagogía, etc. Y es de nuestro interés identificar cómo, en estas últimas décadas, se han sumado análisis desde las teorías poscoloniales y de género, enriqueciendo el discurso y la mirada sobre el tema en cuestión.

Otro foco de relevancia que queremos identificar en este apartado son las precedentes investigaciones sobre análisis de discurso y libros de texto de Educación Musical, concretamente aquellos destinados a la Educación Primaria.

De esta manera, el presente estado de la cuestión se organiza con una perspectiva de macro a micro. En primer lugar, se situarán las investigaciones desarrolladas en un marco global del concepto de libro de texto escolar. Posteriormente, se centrará la mirada en aquellos estudios destinados al análisis del discurso subyacente en los textos, identificando las investigaciones sobre materiales, hegemonías y contrahegemonías y poniendo especial interés en aquellas elaboradas desde las teorías poscoloniales y de género y finalmente,

ajustaremos este estado de la cuestión indagando cuál es la situación de la investigación en materia de didáctica de la música.

Para proceder al desarrollo de este, se realizarán tres pasos fundamentales. En primer lugar, la búsqueda de aquellas aportaciones académicas relacionadas con los temas en cuestión. Seguidamente, se seleccionarán, clasificarán y descartarán en función de su relación, o no, con nuestra investigación. Y, finalmente, se analizarán las aportaciones extraídas para identificar qué precedentes tenemos en nuestro campo de estudio y qué espacios vacíos encontramos, particularmente en la transmisión de un discurso cultural, deteniéndonos en los trabajos que pudieran contribuir a los ECD y utilizar la técnica de investigación de análisis crítico del discurso y su aplicación desde las teorías poscríticas, poscoloniales y de género.

### 3.1 La selección de la bibliografía

Iniciaremos el estado de la cuestión realizando una búsqueda en diferentes bases de datos de acceso internacional tales como la *Web of Science*, *Scopus* o *ERIC*, así como consultando las publicaciones de la *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM)<sup>16</sup>. Consideramos que estos repositorios son, hoy en día, los espacios de concertación y consulta de los trabajos académicos, por tanto, es necesario revisarlos para estudiar qué se ha investigado y, a partir de ahí, identificar qué campos podemos seguir ampliando y cómo podemos aportar nuevas miradas sobre la cuestión cultural en la investigación sobre los libros de texto de educación musical. Como venimos planteando desde el inicio de esta tesis doctoral, este análisis se fundamenta en las teorías críticas y poscríticas con una marcada perspectiva poscolonial y de género y pretende contribuir a los denominados estudios críticos del discurso. Por ello, en este epígrafe, usaremos diferentes combinaciones de palabras clave que nos permitan

---

<sup>16</sup> IARTEM de ahora en adelante.

identificar dónde se sitúa la producción académica sobre el libro de texto, la didáctica de la música y los ECD en la actualidad.

### 3.2 Las investigaciones sobre libros de texto

En 2010, Martínez Bonafé y Rodríguez escribieron *El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta*, un extenso y muy bien desarrollado capítulo de la obra ya mencionada *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Gimeno, 2010). En él, los autores realizan un análisis sobre la situación del conocimiento científico en torno a los libros de texto y la teoría curricular, y sus diferentes preocupaciones o temáticas problematizadoras. También Braga y Bellver (2016) se ocuparon de un análisis cualitativo del libro de texto centrándose en cuestiones como: el papel del profesorado en el desarrollo e innovación del currículum, el papel de las editoriales en la interpretación del currículum oficial, el análisis de tareas y mensajes en los manuales escolares, los criterios para juzgar la calidad didáctica de los materiales, etc. Por otra parte, el trabajo de IARTEM (*International Association for Research on textbooks and Educational Media*) da cuenta periódica en sus actas de las investigaciones en este campo.

Un ámbito de estudio relevante es *cómo el libro de texto influye en el desarrollo de la profesionalidad docente*. Cantarero (2000) dedica su trabajo de tesis doctoral a identificar, específicamente, cómo los libros de texto contribuyen a la desprofesionalización docente. Martínez Bonafé (2002, 2007, 2008) por su parte, dedica diferentes obras a analizar el proceso de subordinación del profesorado que tiene lugar con el uso del libro de texto escolar.

En estrecha relación con este tema, diferentes investigaciones han demostrado que el libro de texto es la herramienta pedagógica que *hegemoniza y coloniza la vida en las aulas* de Educación Primaria (Fernández Reiris, 2005). Este hecho comporta otras cuestiones implícitas en relación con las prescripciones

curriculares, siendo centro de estudio de quienes han identificado que, *las editoriales, tienen un papel crucial en la selección y organización del contenido que se va a enseñar en el aula*, muchas veces son las propias editoriales quienes concretan el currículum y delimitan qué se va a enseñar y cómo se va a enseñar (Gimeno, 2015). El profesorado, por tanto, selecciona qué libro quiere usar en el aula, muchas veces, como señala Rodríguez (2000), más influenciados por el diseño propagandístico de las editoriales que por los aspectos metodológicos, discursivos y de contenido que puedan ofrecerse. Siguiendo con los intereses del mundo editorial, encontramos las investigaciones de quienes han alertado en diversas ocasiones de *la necesidad de testar los libros de texto previamente a su uso en las aulas*, hecho que, como identifican Fernández Palop y Caballero (2017) no tiene lugar o se presupone realizado desde la autoría de dichos materiales. Rodríguez y Martínez Bonafé (2016), plantean otra cuestión importante en el análisis de los libros de texto y las editoriales, *la económica*. Estos autores identifican que la venta de libros de texto ha ido en aumento en la última década incorporando, al debate, una perspectiva nueva dentro del análisis de los libros de texto, *su adaptación a la era digital*, identificando que la precariedad de la selección curricular es todavía mayor. En su texto, retoman las conclusiones de una investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela (2008) donde se estudia la situación del libro de texto y su supervivencia ante las TIC y los libros de texto digitales:

Algunas de las conclusiones extraídas son que la pasividad de la industria editorial ante los cambios, provocó que la generación de contenidos recayera en manos poco expertas e incluso de empresas como Microsoft, provocando que estos contenidos tuvieran en algunos casos una baja calidad. Nos encontramos ante un debate relacionado con el libro de texto presidido, fundamentalmente por aspectos económicos, un discurso de mercado que no parece que incluya entre sus preocupaciones el análisis sobre el valor, la calidad del libro de texto y sus posibles implicaciones en el condicionamiento

de la práctica. Más bien, parece que nos encontramos ante una disputa por un mercado en auge. (Rodríguez y Martínez Bonafé, 2016, p. 323)

Siguiendo en esta línea, encontramos las aportaciones de Peirats et al. (2015), quienes analizan, desde la perspectiva editorial, *el cambio del libro de texto en papel al libro de texto digital*, concluyendo que los libros de texto han sufrido más bien un proceso de digitalización que, una adaptación de contenidos a la nueva era digital donde el papel del profesorado, en este proceso, tampoco tiene un sentido claro.

No olvidamos el problema de la *determinación de un modo de selección cultural*. Los libros de texto transmiten una visión de la realidad concreta que representa el saber oficial. Se presentan como una fuente de información “legítima” (contienen la información necesaria para aprobar) transmitiendo valores de forma manifiesta o latente, contribuyendo a la inculturación de las nuevas generaciones (Terra, 2014; Braga y Bellver, 2016). En esta línea encontramos, entre otros, los trabajos de Blanco (2000) y López-Navajas (2015) quienes focalizan sobre *las cuestiones de género y las ausencias* en los libros de texto escolares.

Más allá de lo identificado en este primer apartado que obviamente no se agota con las referencias bibliográficas citadas, se da aquí indicio de que los libros de texto siguen siendo una problemática de investigación que es del interés de diferentes grupos de estudio que se ocupa de indagar en distintas temáticas desafiantes. De ello da cuenta la reciente publicación del libro *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar* (Rodríguez, Martínez-Delgado y Delgado, 2023), en el que se establece un debate constante y actualizado en torno a la situación de la investigación sobre el currículum y su concreción en libro de texto. En esta obra se incluyen diferentes voces de investigadores e investigadoras de Europa y Latinoamérica. No obstante, no nos detendremos con mayor

profundidad aquí porque aún y siendo relevantes no constituyen el núcleo de nuestra preocupación investigadora.

### 3.3 El análisis del discurso y las proyecciones culturales en los libros de texto de educación musical

Siguiendo con el desarrollo del estado de la cuestión, centraremos el estudio en aquellos trabajos que han analizado el discurso subyacente en los libros de texto de educación musical. Dado que el interés de la presente investigación es situar el análisis del discurso cultural desde las teorías poscoloniales y de género, incidiremos en investigar qué se ha estudiado en torno a esta temática concreta. Para ello, hemos realizado diferentes búsquedas en las bases de datos expuestas anteriormente con los siguientes resultados:

Palabras clave *music textbooks*<sup>17</sup> y *discourse analysis*<sup>18</sup>: hemos encontrado 7 artículos en la base de datos SCOPUS, de los cuales descartamos 6 por no tener el análisis del discurso y el libro de texto de música como centro de la investigación. En la base de datos *Web of Science*, hemos obtenido un resultado de 10 artículos, de estos hemos añadido 2 a la muestra, pues el resto o estaban repetidos o no tenían como objeto de investigación el libro de texto de educación musical y el análisis del discurso. En la búsqueda realizada en la base de datos de ERIC hemos ampliado las palabras clave, incorporando a *music textbooks and discourse analysis, elementary and primary school, gender and postcolonialism*,<sup>19</sup> obteniendo un total de 129 artículos de los cuales hemos integrado en la muestra 3, descartando el resto por no coincidir con los parámetros específicos de análisis del

---

<sup>17</sup> Hemos decidido utilizar los términos en inglés dado que la búsqueda se ha realizado en base de datos con esta lengua como lengua vehicular.

<sup>18</sup> Trad. Libros de texto de educación musical y análisis del discurso.

<sup>19</sup> Trad. Libros de texto de educación musical, análisis del discurso, Educación Primaria, género y poscolonialismo.

discurso de género y poscolonial en los libros de texto de educación musical en la etapa primaria.

El último núcleo de estudio son las ediciones realizadas por IARTEM. Partimos de la idea que todas las publicaciones hechas por esta organización tienen el libro de texto y los materiales didácticos, en sus múltiples formatos, como génesis para el desarrollo de las investigaciones, por tanto, la búsqueda se concreta en aquellos artículos donde el análisis es específico de libros de texto de educación musical. La revisión de las publicaciones de IARTEM, se ha realizado a partir del estudio de los volúmenes publicados desde 2008 (año de publicación del encuentro anual de 2005 en Francia)<sup>20</sup>. De este análisis incorporamos 13 artículos a nuestra base de datos. Queremos hacer énfasis en el volumen publicado en 2020 (Vicente Álvarez et al.) tras la convocatoria del primer *International Symposium of Music Education and Didactic Materials*, en él, investigadores e investigadores de educación musical de todo el mundo compartimos nuestros estudios en torno a los libros de texto y materiales didácticos del área de música y artes. Esta publicación es de gran relevancia para nuestra investigación dado el interés por conocer el estado de las investigaciones que tienen como núcleo de estudio el análisis de libros de texto de educación musical. Tras la revisión exhaustiva del mismo, se han podido incluir 6 artículos (de los trece mencionados anteriormente) en la base de datos.

En 2021 encontramos una reciente publicación de Marín et al. que nos ofrece una exhaustiva revisión del estado en que se encuentra la investigación sobre la política curricular de educación musical. Apoyándonos en esta revisión y la realizada por Guillaenders (2020) publicada en el libro recopilatorio *Music Education and Didactic Materials* podemos apreciar una existente inquietud en el campo de la investigación en educación musical por el estudio del currículum y su concreción en libros de texto, en sus múltiples formatos, un ejemplo de ello es el

---

<sup>20</sup> Se decide esta selección desde 2005 por el acceso a las publicaciones. Se pueden encontrar en formato PDF en la web de IARTEM: <https://iartem.org/publications/>

trabajo de doctorado de Vicente Nicolás (2009) o de Vicente Álvarez (2011) o las más recientes investigaciones de Marín (2020) y Cores (2023). No obstante, no hemos encontrado ningún estudio que use el análisis crítico del discurso como técnica de investigación para el análisis de libros de texto de educación musical, todas ellas se centran en el uso del análisis de contenido. Sin embargo, no es así si observamos las investigaciones sobre textos de otras áreas del conocimiento, donde encontramos artículos de investigación centrados en el análisis del discurso, de género y en menor medida, con perspectiva poscolonial.

En definitiva, aquello que podemos vislumbrar tras el desarrollo del estado de la cuestión, es que el estudio de los libros de texto es todavía un campo activo, y cada vez más interesante, siendo objetivo de estudio de diferentes investigaciones e investigadores de renombre internacional. También podemos apoyar la idea inicial de que el análisis del discurso es una técnica de investigación que se ha aplicado a los libros de texto de manera general pero que todavía no se ha explorado prácticamente en el campo de la educación musical. Por tanto, la revisión realizada en este apartado nos permite anunciar que la investigación que aquí presentamos está actualizada y puede aportar conocimiento y relevancia al campo de los estudios en educación musical, estudios críticos del discurso y libros de texto.

## 4. LAS HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA INTERPRETAR LOS PROBLEMAS DEL CURRÍCULUM

Si, como venimos señalando, el curriculum es un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder, en el que se reflejan las hegemonías culturales, políticas y económicas que reproducen diferentes formas de desigualdad e injusticia, en este apartado identificaremos las categorías conceptuales que desde posiciones contrahegemónicas plantean otra perspectiva epistémica, pedagógica y curricular proponiendo alternativas desde las que mirar, analizar, cuestionar y replantear las otras maneras de construir conocimiento, generando en el campo de la educación un espacio de igualdad desde el reconocernos como diferentes, de encuentro, de discusión y construcción crítica de los sujetos y sus identidades.

Estudiaremos las propuestas de las teorías poscoloniales las cuales ponen de manifiesto la urgente necesidad de pensar el currículum y su concreción en libros de texto con una mirada desde el reconocimiento, desde la presencia, desde la construcción deconstruida. Los estudios poscríticos ponen en relevancia la importancia de decolonizar la pedagogía, los saberes, la institución escolar y, por tanto, el currículum. “La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.79). Como venimos apuntando desde el inicio, el objetivo de la presente investigación es poner en cuestión las expresiones culturales que se desarrollan en el seno de los libros de texto como herramienta pedagógica hegemónica en las aulas de nuestras escuelas.

En un trabajo anterior Martínez-Delgado (2016), pudimos comprobar cómo el currículum concretado en libros de texto de educación musical, estaba elaborado desde una perspectiva claramente eurocéntrica. En el presente estudio, habiendo identificado determinadas carencias culturales que nos ofrece el currículum y el

libro de texto escolar, consideramos necesario hablar desde las contrahegemonías, construir nuestros fundamentos teóricos en aquellas teorías poscríticas que rompen con el *statu quo* de la investigación educativa, buscar las alternativas, y formarnos con ellas. Pensamos, desde la perspectiva poscolonial, en un currículum que de respuestas a las necesidades concretas del alumnado, un currículum construido desde el ser de un espacio, un territorio, una cultura, una historia que puede diferir de aquella que resta imperante en el sí de las sociedades y en el modo de articular las cotidianidades.

Las teorías poscoloniales nos ayudan a crecer en el campo del análisis ofreciéndonos un camino alternativo desde el que mirar, no sin olvidar lo anterior, sino todo lo contrario, alimentando esas construcciones previas y proponiendo otras nuevas que surgen de la necesidad actual de entender y atender no un mundo, sino muchos mundos, con muchas culturas, personas, historias y geografías. En definitiva, lo que aquí venimos a señalar es que los trabajos poscoloniales nos han dado la posibilidad de situar en la investigación académica los otros relatos como relatos. Nos han mostrado que aquellas historias históricamente y socialmente aceptadas como únicas, pueden no serlo, y que existen otras expresiones, otras ideas, otros textos en otros contextos. Narrativas desde las que obtener nuevas herramientas conceptuales para el análisis cultural del currículum y su concreción en el libro de texto.

No debemos olvidar que, atravesando todas las cuestiones de esta investigación encontramos otra rama epistemológica contrahegemónica que es fundamental en el pensar desde las teorías poscríticas, los saberes feministas y los estudios desde la interseccionalidad. El análisis de género para la presente investigación se piensa como una “acción discursiva” (Butler, 2006) que en un contexto social y cultural normativo reproduce esquemas ideológicos con los que se forjan las identidades coherentes con ese esquema ideológico.

Lo que se pretende en este momento del desarrollo teórico es focalizar la mirada y obtener categorías analíticas desde las que proceder a un análisis en profundidad sobre cómo se modelan las transmisiones culturales en los libros de texto de música en la etapa de Educación Primaria y cómo esas modelaciones se proyectan en la construcción identitaria y del saber.

#### 4.1 Teorías poscoloniales

Vivimos en un tiempo intelectual realmente complejo que puede ser caracterizado de la siguiente y de algún modo paradójica manera: la cultura, específicamente la cultura política occidental es hoy en día tan indispensable como inadecuada para comprender y transformar el mundo. Una crítica radical de esta cultura deberá implicar tanto la naturaleza radical de su carácter indispensable como el carácter radical de su naturaleza inadecuada. En un último análisis se trata de determinar si esta crítica puede ser hecha desde adentro o si esta presupone una exterioridad de las víctimas, de aquellas que solo fueron parte de la modernidad por la violencia, exclusión y discriminación que la modernidad misma les impuso. (De Sousa Santos, 2006, p.38)

La colonialidad como problema y la poscolonialidad como alternativa lleva situándose de manera intermitente en el centro de diversas investigaciones dentro de las ciencias humanas (historia, sociología, pedagogía, etc.) en las últimas décadas, poniendo de relieve la importancia de esta cuestión. Compartiendo las ideas de Mezzadra (2008) “a mi juicio, los estudios poscoloniales deben considerarse más bien como uno de los archivos fundamentales de los que nutrirse para una comprensión crítica de nuestro presente” (p.16).

El concepto poscolonialidad tiene su origen entre los pensadores de la India ampliándose, posteriormente, a otros países de África y Latinoamérica que viven situaciones sociales y culturales nuevas relacionadas con el final del colonialismo. Situaciones como tener que enfrentar identidades fuertes sometidas a códigos económicos, políticos y culturales impuestos por el colonialismo (Mignolo, 2007). Como señala el estudio de Pinedo (2015), estos intelectuales de países periféricos tienen en común el esfuerzo por poner de relieve la figura del sujeto subalterno (sujeto social de rango inferior por razones sociales, de raza, género o cualquier otra) y levantar una nueva concepción del saber de la historia que les permitiera pensar desde sí mismos y relativizar la mirada eurocéntrica. La perspectiva poscolonial considera que a partir de los márgenes o de las periferias, las estructuras de poder y de saber son más visibles. De ahí el interés de este enfoque por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién (De Sousa, 2006).

Guha (1996), historiador indio fundador de la revista *Subaltern Studies*, cuestionaba de este modo el discurso de élite:

Lo que queda claramente fuera de esta historiografía ahistórica es la política del pueblo. Porque, paralelamente a la esfera de influencia de la política de élite, existió a lo largo del periodo colonial otra esfera de la política india, en la que los actores principales no eran los grupos dominantes de la sociedad indígena ni las autoridades coloniales, sino las clases y los grupos subalternos que constituían la masa de la población trabajadora y el estrato intermedio de la ciudad y el campo, en suma, el pueblo. (p.28)

Como hemos mencionado, ya identificamos previamente que el currículum y su concreción en los libros de texto de educación musical, están contruidos con una perspectiva claramente eurocéntrica que perpetúa las relaciones de poder y

los imaginarios culturales establecidos a partir del proceso de colonización y la construcción del “conocimiento verdadero”. En la presente investigación, fundamentamos el análisis en las propuestas desde las teorías poscoloniales para continuar profundizando en las concreciones culturales del currículum escolar desde un análisis que permita comprender los silenciamientos de sujetos sociales y culturas sin voz, pero también los mecanismos por los que la liberación de un proceso colonial no significa que se dejen de reproducir las antiguas formas culturales del dominador, asumidas ahora de forma voluntaria por el nuevo grupo dirigente. En nuestro caso, este argumento tiene una relevante significación porque nos permite analizar en el libro de texto el discurso de las ausencias culturales no como una imposición directa sino como la consecuencia de un proceso de conservación de un imaginario social y cultural que obedece a los códigos de la dominación.

El campo de los estudios poscoloniales es muy complejo. De ello da cuenta la definición del *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*, que lo define en su acepción temporal, discursiva y epistémica:

En su acepción temporal, el poscolonialismo aparece como un período histórico iniciado en 1947 (con la independencia de India), una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, cuando se quebrantaron los fundamentos geopolíticos del orden colonialista establecidos por Europa desde el siglo XVI (P. Williams, L. Chrisman). Los procesos emancipatorios en Asia y en África, la aparición de los nacionalismos del “Tercer Mundo” y su inscripción ambigua en las zonas de influencia definidas por la Guerra Fría, así como el éxodo masivo de inmigrantes hacia los países industrializados, serían algunas de las características del período poscolonial (F. Jameson). En su acepción discursiva, el poscolonialismo hace referencia a las literaturas producidas en los territorios ocupados durante todo el período colonial (B. Ashcroft), o bien a las prácticas discursivas

contrahegemónicas que lograron quebrantar o desplazar los saberes utilizados por Europa para legitimar su dominio (E. Shoat, M. L. Pratt). Finalmente, la acepción epistémica del poscolonialismo tiene que ver con las llamadas “teorías poscoloniales” surgidas durante los años ochenta en Inglaterra y los Estados Unidos. Las pautas centrales de estas teorías fueron definidas por el palestinese Edward Said, quien en su libro *Orientalism* (1978) inició una genealogía de los saberes europeos sobre el “otro”, mostrando los vínculos entre ciencias humanas e imperialismo. Este camino fue seguido rápidamente por académicos indios (G. Spivak, H. Bhabha, R. Guha), surafricanos (B. Parry), árabes (A. Aijaz) y latinoamericanos (W. Mignolo). (Cerutti, 2000, p.204)

A pesar de la complejidad, o por ella misma, los estudios poscoloniales son esenciales para la presente investigación porque proponen un reenfoque en el mirar de las teorías críticas, no buscan rechazar o sustituir los conocimientos generados por las mismas, sino la posibilidad de recuestionar, de abrir otros frentes de debate, de repensar otras zonas académicamente ya exploradas desde una visión concreta, que ignora o que no ha sido capaz de encontrar esos espacios de replanteamiento teórico, práctico, epistemológico. “No se trata, pues, de comprar nuevos odres y desechar los viejos, ni de echar el vino nuevo en odres viejos; se trata, más bien, de reconstruir los viejos odres para que puedan contener al nuevo vino.” (Castro-Gómez, 2000, p.95). Y nos interesan, también, porque constituyen un campo de estudios configurado por lo que Mignolo (1986), hace más de tres décadas, señalaba como “La lengua, la letra y el territorio” (p.137). Un campo en el que la presente investigación sitúa la cuestión curricular como su objeto de estudio. Cabe decir, todavía, que el pensamiento poscolonial no es una respuesta puntual y cronológica a un evento (la colonización), pues va más allá de él en una dimensión temporal y crítica. Como apunta Hall (2008), es un pensamiento que reconoce que el colonialismo, más allá de un momento histórico, es una forma de “orquestrar y de narrar la historia”. (p. 133)

Desde este mirar, las teorías poscoloniales abren las puertas a la decolonialidad del saber. Entendemos por decolonizar, un proceso de querer existir, de querer estar, de querer ser, vivir y pensar. También de investigar. La decolonialidad es una estrategia clara que nos permite, además de explorar nuevas epistemologías, redefinir el papel del investigador o investigadora social y revisar en profundidad los métodos con los que venimos trabajando. Es urgente plantear en el sí de las investigaciones académicas, la construcción del conocimiento y, en nuestro campo de problematización, la construcción del currículum, en un proceso decolonizador. Como señalan Ortiz et al. (2018):

Necesitamos una epistemología de frontera: el Decolonialismo o la Decolonialogía como un paradigma epistemológico “otro”, es decir, no otro paradigma superior al paradigma dominante actualmente, sino un paradigma otro que coexista con el paradigma vigente. Urge transitar hacia una metodología de la investigación decolonizante (Smith 2013) sustentada en una epistemología decolonial. (p.212)

Nuestra construcción como sujetos desde edad temprana viene marcada por una consecución de aprendizajes fundamentados en una historia y una presente colonial. Nuestras ideas, pensamientos y opiniones que conforman la cotidianidad de nuestras vidas se construyen, de esta manera, en un imaginario que proviene de unas relaciones y unos discursos de subordinación, de poder, sobre las que se forma y sustenta la cultura que será la impuesta y aceptada por todos y todas y que marcará el devenir de nuestras vidas. La escuela, como afirma Palermo (2014), es el espacio idóneo donde este proceso de enculturación se refuerza y perpetúa, a partir de un discurso de símbolos y textos que menoscaban en la construcción de nuestro pensamiento. La adquisición y reproducción de determinados modelos culturales (también con los saltos que a veces se producen de una generación a otra) encuentra en la familia, los medios y la escuela, los ámbitos institucionales más potentes de ese modo de socialización:

La educación, en sus diferentes ámbitos, es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por estos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictorias. (Palermo, 2014, p.45)

Este proceso se desarrolla en un espacio de colonialidad, que, a diferencia del concepto de colonización, ha perdurado a la situación de descolonización política. En 2014, el *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), bajo la selección de Danilo Asís, le dedicó una antología al sociólogo peruano Aníbal Quijano, recogiendo las obras más importantes en la formación del pensamiento de este autor. Entre sus textos, encontramos el reeditado capítulo *Colonialidad del Poder y Clasificación Social* (primera edición en la *Journal of World-Systems Research*), donde Quijano (2014) señala que la:

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de este y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. (p. 285)

Dado el interés de esta investigación por el estudio del discurso cultural dentro del ámbito curricular, entendemos, tras esta diferenciación, que, cuando hablamos de buscar las grietas del currículum eurocentrado y colonial, hablamos de deconstruir un currículum hijo de la colonialidad, de ese pensamiento instaurado en el sí de las sociedades que impregna todo el desarrollo social y cultural de los pueblos, pues es en este pensar desde la colonialidad donde se encuentran los espacios de poder, y, por tanto, de lucha y resistencia.

Esta investigación recoge la urgencia epistemológica que proponen las teorías decoloniales para enfrentarse desde este entender el mundo y la educación al discurso cultural producido en los textos escolares que definen el modelo cultural de la música para Educación Primaria. Para ello hemos de concretar ahora, en ese recorrido indagatorio por el marco teórico, una cuestión nuclear en nuestra investigación: la colonialidad del discurso de la identidad cultural en educación y las respuestas desde la descolonización.

#### **4.2 Poscolonialidad y discurso de la identidad cultural en el currículum**

Mi intención es comprender lo cultural como tiempo cultural, pues ello me permite mirar los intersticios, lo desperejo y lo desigual. Aquello que desmiente lo homogéneo, pues el desafío consiste en ir más allá de las posiciones binarias “ellos-nosotros”, y asumir perspectivas históricas y temporales separadas que se presentan de manera ambivalente. Discuto de este modo, siguiendo la propuesta de Bhabha (2003), con las pretensiones de totalización cultural. (Fernández, 2012, p. 139)

“Lo cultural” en el interior de esta perspectiva no puede ser más una noción esencialista e idealizada de una cultura única, superior, homogénea, horizontal, incontaminada. Hall (2003) en *Cuestiones de identidad cultural*, señala que la

identidad surge de la narrativa, se articula como discurso construido fragmentariamente a través de prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas y sujetas a un constante proceso de cambio y transformación. En este proceso la identidad cultural se construye dentro del discurso y se constituye por la diferencia y en la heterogeneidad. Así, la identidad es punto de sutura entre los discursos y prácticas que interpelan, hablan y producen subjetividad. Pero tampoco las cuestiones de la diversidad cultural, la diferencia o el multiculturalismo pueden separarse de las relaciones de poder. Esto significa situar la mirada, el análisis, en el terreno de lo político, de las políticas que producen la diferencia cultural, en el terreno de las experiencias intersubjetivas y comunitarias atravesadas por historias de privación, discriminación, intercambio de valores y significados.

Y uno de los dispositivos culturales que en el campo de la educación construye y es portador del discurso de la identidad cultural en educación es el currículum escolar. De aquí nuestro interés en situar la investigación en el análisis de las manifestaciones discursivas que producen significaciones de la diferencia en el campo curricular. En una relación social, el proceso de significación que produce la “diferencia” se da en conexión con relaciones de poder. Y son las relaciones de poder las que hacen que la “diferencia” adquiera un sentido, que lo “diferente” sea evaluado negativamente en relación con el “no-diferente”. Como Tadeu (2001) argumentó, en el caso del currículum los estudios postestructurales y posculturales inician una fuerte crítica al canon literario, estético y científico del currículo académico tradicional. Caracterizan ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual frente a grupos culturales subordinados (las mujeres, las personas racializadas, las sexualidades disidentes, etc.). El canon del currículum disciplinar hace pasar por “cultura común” una cultura bastante particular (la cultura del grupo cultural y socialmente dominante).

Al incorporar como problema la decisión de qué es lo que cuenta como conocimiento, el currículum, que selecciona y presenta una propuesta cultural, que

actúa como dispositivo productor de identidad cultural, permanece, en tanto que construcción social, en un espacio y un tiempo permanentemente sometido a disputa. En epígrafes anteriores, estudiamos la forma en que las teorías críticas ayudaron en el análisis y la conceptualización del currículum y sus diferentes niveles de concreción. Evidenciamos, con el apoyo de diversos autores y autoras, que el campo curricular es un espacio de poder y reproducción, un lugar donde la hegemonía cultural ejerce y desarrolla unas condiciones sociales concretas, del ser o del no ser. Un espacio donde se elaboran discursos del reconocimiento o la ausencia.

Las teorías poscríticas y los análisis posestructurales, como ahora la poscolonialidad, abren la posibilidad de mirar con más profundidad y de distinta manera el problema de la hegemonía cultural. ¿Qué conceptos nucleares de los estudios poscoloniales nos ayudarán ahora a volver a pensar la cuestión cultural en el currículum escolar? Veamos una síntesis:

1. Europa produce y codifica saber poniendo de relieve los vínculos entre imperialismo y ciencias humanas (Said, 2004).
2. Esa producción de saber es también una producción de saber (histórico, sociológico, etnológico) sobre “el otro”. Un discurso que se torna habitus (Bourdieu, 1988) ordenando las relaciones de poder entre dominadores y dominados, entre Oriente y Occidente (Bhabha, 2007; Said, 2004).
3. La lengua, la ciencia, la literatura, las ciencias sociales, la filosofía, etc., actúan como un engranaje ideológico que legitima un cierto tipo de orden social, al tiempo que constituye un medio que certifica la subordinación política y cultural de la periferia (Mignolo, 1986).

4. Las diferentes áreas de conocimiento, entonces, se convierten en un discurso (Foucault, 1973) colonial. Un dominio de pensamiento y acción.
5. El concepto “colonialidad” hace referencia a patrones de poder arraigados en la racionalización, el conocimiento eurocéntrico y la inferioridad que orienta los esquemas mentales y la vida cotidiana. Es decir, estructuras de pensamiento que erigen las mentes coloniales bajo tres formas de intervención, la tríada colonial: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser (Mignolo, 1986).
6. El proceso de dominación se afirma culturalmente, con la transmisión de una determinada forma de conocimiento. La visión “primitiva” de los pueblos nativos precisa ser convertida a la visión europea y “civilizada” del mundo, expresada a través de la religión, la ciencia, las artes y el lenguaje - la educación- (Palermo, 2014).
7. Los estudios poscoloniales pretenden la deconstrucción de las epistemologías del conocimiento moderno, relativizar las pretensiones universalistas y civilizadoras de la cultura europea, desenmascarar la supuesta neutralidad política de las llamadas ciencias humanas, y reescribir desde una perspectiva no europea, los orígenes de los saberes humanísticos de la modernidad (Losada, 2011).

Estos siete puntos tienen una clara implicación en el proyecto educativo de cada país y en el modo en que ese proyecto, concreta en el currículum escolar, un tipo de selección cultural. Si, como ya se ha expuesto, esa selección cultural se presenta a través del libro de texto, parece oportuno detenernos en el análisis del discurso cultural tal como la cultura es presentada en los textos escolares. El análisis de la transmisión cultural en los libros de texto no es nuevo, como también hemos señalado, la novedad que incorpora la mirada poscolonial tiene que ver con el tipo de preguntas que nos hacemos en ese proceso analítico.

Lo que sugieren los estudios poscoloniales son preguntas como estas: ¿Cómo se naturaliza la jerarquía de una determinada epistemología? ¿Cómo se articula verdad y poder en el discurso de la colonialidad? ¿Cómo se orquesta en el imaginario cultural una relación de poder fundada en la superioridad étnica, cognitiva y de género? ¿Cómo se construyen en el discurso curricular concepciones de raza, género y sexualidad que se combinan para marginar identidades que no se adecuan a las definiciones de identidad considerada “normal”? ¿Cómo identificar y reconocer prácticas culturales que no están presentes en el discurso de poder? ¿Con qué estrategias simbólicas se produce una colonialidad del saber que establece una estructuración del conocimiento desde una sola perspectiva: la ciencia moderna eurocéntrica? ¿Por qué algunas formas de conocer y producir conocimientos son consideradas no válidas y sólo una es legítima? ¿Cómo se articula el discurso de la colonialidad del ser donde se evidencia la naturalización de aquellas formas discursivas en la vida del sujeto colonizado? ¿Cómo la experiencia vivida impacta en el lenguaje? ¿Cómo la consideración de inferior niega la subjetividad, la experiencia personal, la vida real de cada cual? ¿Cómo inciden las geopolíticas del conocimiento y los condicionantes institucionales en la formación del profesorado? ¿De qué manera se podría configurar una ciencia social y humana otra y una pedagogía otra, que se proyecte e intervenga desde miradas sociales y epistémicas decoloniales? ¿Y cómo evitar la perspectiva de turista (Tadeu, 2001) que induce a un abordaje superficial y voyerista de las culturas lejanas con formas aparentemente benignas de representación del otro?

Estas preguntas tienen su proyección en el currículum escolar y, particularmente, en lo que constituye nuestro objeto de estudio, el currículum de música. De aquí obtendremos las categorías analíticas para el análisis de los libros de texto de música en Educación Primaria:

- Primera categoría analítica: el lenguaje. Los códigos solapados en el contenido y procesos de enseñanza. La ausencia (o la presencia) de voces, identidades y saberes subalternos (de mujeres, negras, africanas, campesinas, indígenas...) (Mohanty, 2008).
- Segunda categoría analítica: la episteme. El discurso eurocéntrico dominando el conocimiento y haciéndolo incuestionable y universal. El temor en los procesos de enseñanza-aprendizaje a salir de lo convencional, a escapar de esquematizaciones que desnaturalizan la identidad de los pueblos. El discurso de la razón moderna, occidental y colonial y la geopolítica del saber (de Sousa, 2006).
- Tercera categoría analítica: quién escribe. Las teorías, las categorías epistémicas y las conceptualizaciones en general, no se configuran por sí solas, al margen de los seres humanos, es preciso develar el locus de enunciación (el lugar desde el que se habla) de quien escribe (Mignolo 2013).
- Cuarta categoría analítica: las otras, los otros. La violencia ejercida por la “negación del Otro” (Dussel, 1994) inferiorizado: indio, mujer dominada, niña alienada pedagógicamente, subalterno. Visibilizar la geopolítica del saber y los procesos de negación de identidades ocultados por el multiculturalismo.
- Quinta categoría analítica: la posibilidad de una pedagogía de emancipación. Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017). Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial. No solamente de manera individual, sino en, desde, por y para el colectivo (Walsh 2013), es decir una pedagogía y un currículum de la comunalidad.

## PARTE II: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

---

Conceptualizar el discurso, discutirlo, definirlo, estudiarlo, es fundamental para entender la génesis de esta investigación. Nuestro objetivo es poner en relación y problematizar los significados socialmente producidos y los formatos con los que, también socialmente, se reproducen. Esto es particularmente relevante en las miradas críticas sobre el currículum y sus representaciones culturales, como hemos argumentado en el bloque anterior. Nuestra intención es, por tanto, investigar el discurso cultural que se reproduce en un espacio de concreción curricular como son los libros de texto, y centrando la mirada analítica en los libros de texto de educación musical de la etapa de Educación Primaria, pretendemos estudiar el discurso engendrado en las páginas de estos dispositivos y con una mirada crítica, extraer las conclusiones pertinentes sobre contenido y forma de aquello que se está transmitiendo en el aula. Este objetivo nos obliga, en este siguiente bloque, a enfrentarnos a la conceptualización, y con ello, a la complejidad del concepto de discurso, los estudios producidos a partir de este y su uso analítico para la investigación académica, mostrando las oportunidades que proporciona para el análisis cultural y la discusión del currículum. Es con estas herramientas teóricas, con las que concluiremos el fundamento teórico de la presente investigación.

## 1. CONCEPTUALIZANDO EL DISCURSO

El término discurso se ha venido utilizando en el desarrollo de los estudios académicos, especialmente en el campo de la lingüística, en el último siglo, pero como veremos a continuación, es a partir de finales de los años 80 y principios de los 90, que se incrementan las corrientes analíticas desde otros campos de investigación que, paralelamente a la lingüística, toman el discurso como elemento de estudio y análisis, hasta llegar a los enfoques de la multidisciplinariedad en los estudios críticos del discurso propuestos por Van Dijk (2000, 2009, 2016a). Seguidamente, expondremos qué entendemos por discurso en la presente investigación, estudiaremos las diferentes aportaciones que se han hecho a la noción de discurso, focalizando la mirada en las propuestas teóricas elaboradas desde el ACD y los ECD.

El diccionario de la Real Academia Española<sup>21</sup> proporciona doce acepciones diferentes para la palabra discurso, evidencia de la complejidad y polivalencia de este término. Partiendo de la lingüística, podemos definirlo como el conjunto de palabras que, con su unión, crean frases y oraciones, y que, tomando forma las unas con las otras, elaboran textos. Pero, como señala Foucault (1987), las palabras tienen historicidad. Este filósofo, preocupado por el análisis de los materiales históricos, pretende analizar las ideas que van conformando un campo social y nos ayuda a comprenderlo como una sucesión de estratos discursivos (formas de decir que regulan prácticas institucionales y formas de actuar que modifican los lenguajes) en los que se inscriben los acontecimientos generales y cotidianos, sincrónicos e interdependientes de ese campo.

Nuestro punto de partida, en gran medida sostenido en los trabajos de Foucault (1973, 1987), se basa en el argumento que el lenguaje es una herramienta con la que se construyen significados sobre las acciones sociales. Tales significados

---

<sup>21</sup> RAE de ahora en adelante.

son compartidos en el interior de una comunidad, en contextos de significado, a través de reglas de uso del discurso, con las que se gobierna tanto lo que se dice como lo que se silencia, los tiempos y modos de uso, la propia estructura del discurso, así como sus canales de distribución. Ese discurso es también una producción de saber (histórico, sociológico, etnológico) que se torna habitus (Bourdieu, 1988) ordenando las relaciones de poder entre dominadores y dominados. Un dominio de pensamiento y acción:

En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo, en cualquier circunstancia (...)

El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, revela muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso –el psicoanálisis nos lo ha mostrado– no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es el objeto del deseo: y ya que –esto la historia no deja de enseñármelo– el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas y los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (Foucault, 1973, p. 16)

En el caso que aquí nos ocupa, tomar en consideración las transmisiones culturales en el currículum y su concreción en los libros de texto, como discurso, nos ayuda a entender los silencios, las modificaciones, las ausencias, y las emergencias con las que se construyen los significados en el interior del campo del

currículum. Al liberarlo del criterio exclusivamente técnico –las decisiones técnicas sobre la selección cultural que será reproducida en la escuela–, se convierte en un dispositivo de dominación que se afirma culturalmente con la transmisión de una determinada forma de conocimiento, una voluntad de verdad, expresada a través de la religión, la ciencia, las artes y el lenguaje –la escolarización–. El discurso produce reglas –y es producido por reglas– que estructuran las posibilidades del texto, aquello que puede ser enunciado, y esta producción de reglas de construcción de la verdad está mediada por relaciones de poder que articulan representaciones concretas, formas de decir ideologizadas, relacionadas y condicionadas por las tensiones entre grupos sociales.

Esta es la pertinencia que pretendemos. La consideramos de relevancia dado que se intuye que detrás de las retóricas del cambio y la innovación (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010) se oculta el inmovilismo epistemológico (Martínez Bonafé, 2020, 2022) con el que se justifica, todavía, el uso del libro de texto como una herramienta para un aséptico desarrollo curricular. La mirada desde la historicidad y el enfoque de discurso, entonces, nos permite ocuparnos de las múltiples relaciones y dispositivos con los que se ha venido constituyendo la formación discursiva del currículum. Una formación discursiva –señaló Foucault (1987)– es:

Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para una área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (p.198)

Nuestra propuesta, al detenernos en la formación discursiva sobre el currículum y el dispositivo libro de texto, es buscar analíticamente los enunciados, prácticas y acontecimientos que han conformado el pensamiento hegemónico e

invalidado u ocultado otras epistemologías posibles. Y hacerlo desde la fuerza interpretativa de los estudios poscoloniales con mirada de género.

Como se ha expuesto al inicio de este apartado, las diferentes acepciones del diccionario de la RAE, ya anunciaban que el concepto de discurso arrastraría complejidades y matices. Un discurso puede ser concreto y directo o puede ser general y puede acoger otros discursos que le permitan ser y perpetuarse. Se sostienen gracias a su reproducción y difusión en formatos muy diversos, tomando múltiples maneras de expresión. Además, como señala Freire (1987), en abundantes ocasiones los transmisores y reproductores de los discursos (de poder), no son conscientes de la opresión que ejercen con la reproducción de un discurso hegemónico, pero esta idea la desarrollaremos más adelante.

También Schimdt (2008) advierte que el término discurso no solo hace referencia a las estructuras lingüísticas, sino que abarca todos aquellos elementos extralingüísticos y contextuales. Es decir, el discurso es mucho más de lo que se dice, las ideas o el texto, es también, el contexto, quién lo emite y en qué direccionalidad, dónde o por qué se expresan determinadas ideas y de esa o esa otra forma específica.

Siguiendo en esta línea, Bourdieu (1999) considera que es necesario superar la consideración exclusivamente lingüística del discurso para ponerlo necesariamente en relación con las cuestiones de poder señalando así que “solo puede funcionar en tanto en cuanto se reúnan condiciones sociales absolutamente exteriores a la lógica propiamente lingüística del discurso” (p. 46). De Bourdieu tomamos la idea de que:

Le discours quel qu'il soit, est le produit de la rencontre entre un habitus linguistique, c'est-à-dire une compétence inséparablement technique et sociale (à la fois la capacité de parler et la capacité de

parler d'une certaine manière, socialement marquée) et d'un marché, c'est-à-dire le système de « règles » de formation des prix qui vont contribuer à orienter par avance la production linguistique. Cela vaut pour le bavardage avec des amis, pour le discours soutenu des occasions officielles, ou pour l'écriture philosophique comme j'ai essayé de le montrer à propos de Heidegger. Or, tous ces rapports de communication sont aussi des rapports de pouvoir et il y a toujours eu, sur le marché linguistique, des monopoles, qu'il s'agisse de langues secrètes en passant par les langues savantes<sup>22</sup>. (1982, p. 28)

Por tanto, entendemos que el discurso sucede en una situación social concreta con unos aprendizajes técnicos determinados. Estos dos elementos, aspecto social y cuestiones técnicas, se establecen en una relación de poder inevitable fruto de su condición contextual, que domina (y nos domina) en el desarrollo continuado de cualquier sujeto. Y es, en esta relación, donde aparece el concepto de habitus que ya mencionamos en el bloque anterior, idea que Bourdieu (1991) fue desarrollando a lo largo de su obra. El objetivo de este trabajo no es tanto estudiar la evolución de este concepto, tratado con mucho detenimiento por otros autores (Martín-Criado, 2013), sino reflexionar sobre sus posibilidades. Para ello, tomamos como punto de partida una de las definiciones más canónicas del propio autor, que entiende el habitus como:

Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [...], sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar

---

<sup>22</sup> Trad. Cualquier discurso es resultado del encuentro entre un habitus lingüístico, esto es una competencia inseparablemente técnica y social (a la vez capacidad de hablar y hacerlo de una determinada manera, socialmente marcada), y un mercado, es decir el sistema de reglas de formación de precios que contribuyen a orientar por anticipado la producción lingüística. Eso vale para el parloteo con amigos, para el discurso elevado en ocasiones oficiales, o para la escritura filosófica como intenté mostrarlo en el caso de Heidegger. Pues bien, todas esas relaciones de comunicación son asimismo relaciones de poder que han tenido siempre monopolios en el mercado lingüístico. Se trata de lenguajes secretos pasando por lenguajes científicos.

como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991, p. 92)

Extraemos de esta definición que los discursos se desarrollan en una relación inconsciente y en un proceso fluido de pensar, ser y estar claramente condicionados por un contexto inherente a nosotros –a nuestra persona–. No siempre se identifica con figuras orquestantes de discursos, pero sí responde a cuestiones creadas en los senos de los espacios de poder, en los espacios de mercantilización del conocimiento. Gramsci (1981) ya anunció que quien domina el poder de la conciencia, tiene no solo la hegemonía económica, sino la cultural y es en ella donde residen realmente las relaciones de poder. En nuestra investigación anterior (Martínez-Delgado, 2016) ya anunciamos esta idea “garantir l’hegemonia en el camp cultural és garantir el poder en el camp de la consciència<sup>23</sup>” (p.22). La escuela es, por tanto, un espacio de relaciones de poder, lugar donde se reproducen los discursos culturales que apoyan la hegemonía social. Podemos decir, entonces, en el marco de nuestra investigación, que los libros de texto son el territorio de anclaje del discurso que se construye en nuestro contexto y para ese contexto.

En consecuencia, podríamos apuntar que analizar el discurso implica situarlo en un contexto cultural, político, histórico y social. Identificar quiénes son los agentes implicados en el proceso discursivo (quién emite y quién recibe), qué herramientas se usan como altavoz y cuáles como resultado o producto de ese

---

<sup>23</sup> Garantizar la hegemonía en el campo cultural es garantizar el poder en el campo de la conciencia.

discurso y qué temas, explícitos o implícitos están comprometidos con el discurso en cuestión. Pero, analizar el discurso, también implica profundizar en aquello que se identifica, estudiar la perspectiva ideológica del mismo, las características lingüísticas que lo conforman, hallar las respuestas al porqué del uso de determinadas herramientas de legitimación, directas o indirectas, y encontrar la relación entre todas esas indagaciones, creando un modelo de análisis donde se identifiquen todas las cuestiones implícitas y explícitas del hecho de discursar.

### **1.1 Los elementos inherentes del discurso**

Para poder crear ese modelo de análisis, examinaremos, a partir del estudio de Manzano (2005), los elementos inherentes del discurso. Contexto, cognición, sujetos, soportes e información acompañan las formas lingüísticas y las inducen a transformarse en discursos concretos. Hablamos de los elementos de la comunicación, los agentes implicados en el proceso de comunicar, los canales y medios de comunicación y transmisión, los asuntos, las ideas, aquello que se quiere transmitir y, el hecho de que todo esto suceda en un contexto determinado.

Como venimos anotando desde el inicio de este bloque, el discurso tiene lugar en un espacio y un tiempo determinados, pero también en un contexto sociocultural, político y psicológico que terminan de acotar las características discursivas. Es muy importante como analistas situar el discurso en un contexto histórico (Meyer, 2003) y estudiar las formas sociales y culturales concretas que se desarrollan en ese espacio y ese tiempo, las expresiones culturales, las luchas sociales, las reivindicaciones de los diferentes grupos que conforman las micro o macro sociedades, las relaciones de poder establecidas en estos contextos, etc. “La noción de contexto es crucial para el ACD, ya que explícitamente incluye elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos, y por tanto, postula un procedimiento interdisciplinar” (Meyer, 2003, p.36). Es en el contexto donde nacen

los discursos, en el deseo de rechazar y reclamar un cambio en las estructuras y las hegemonías de poder o por el deseo de mantener el *statu quo* de las mismas.

Por otro lado, también es fundamental identificar los aspectos psicológicos de los sujetos envueltos en el proceso discursivo. Como apunta Van Dijk (2016b, 2016c) en su teoría sociocognitiva del ACD, las estructuras mentales y la construcción del conocimiento viene marcada por los discursos que se desarrollan a nuestro alrededor, en nuestros grupos sociales macros y micros, desde la familia hasta aquello que aprendemos en la escuela, vemos en la televisión o legisla nuestra vida:

Mientras las otras conexiones entre la macro y micro estructuras sociales mencionadas son solo relaciones analíticas, la conexión real entre sociedad y discurso es sociocognitiva. Esto se debe a que los usuarios del lenguaje, en tanto actores sociales, representan y conectan ambos niveles mentalmente. (Van Dijk, 2016a, p. 207)

Si el objetivo del sistema hegemónico es que los discursos sean reproducidos por una masa social, será de gran importancia para las plataformas de poder que esa masa se apropie de ese discurso. Pero no solo será una cuestión lingüística, esos sujetos adoptarán prácticas culturales que respondan y apoyen el mensaje deseado. Por ello la necesidad de estudiar los aspectos psicológicos de las personas que actúan, activa o pasivamente, en los contextos donde se desarrollan determinados discursos. Qué características éticas tiene ese grupo, cómo ha sido su proceso de crecimiento vital y de aprendizaje, en qué sistema se desenvuelven como individuos, qué es aquello que les afecta o les determina en la toma de decisiones, etc.

Pero ¿quiénes son esos sujetos?, ¿a quién va dirigido el discurso? Hablamos de los agentes y los pacientes, de las personas que generan discursos y de aquellas

que, sin ser creadoras de este, lo asimilan, lo viven y lo reproducen como si fuese una propia creación. Es importante señalar que la objetividad no es posible cuando hablamos de discursos. Como hemos expuesto anteriormente, estamos determinadas y determinados por un contexto sociocultural, político y económico, y unos espacios de reproducción muy concretos (la escuela, los medios de comunicación, etc.), que nos han hecho crecer con unas convicciones y unos valores difíciles de obviar, somos sujetos con un bagaje, con unas construcciones y unas creencias cimentadas en una sociedad reproductora de diferentes discursos de poder. Esto nos lleva a deducir, por tanto, que muchas veces los agentes reproductores de un determinado discurso no habrán sido los creadores del mismo, sino que dado el contexto (espacial, temporal, cultural, social, psicológico), lo habrán absorbido sintiéndose parte de este o, en contraposición, lo habrán rechazado surgiendo otros espacios discursivos contrahegemónicos (Giroux, 1985).

Cabe destacar que, como mencionamos, el contexto es fundamental para acotar el análisis del discurso, pero también es necesario saber quién o quiénes están implicados en el discurso, identificar quiénes son los agentes creadores, las personas que elaboran unos discursos mediatizados por un contexto pero con una intencionalidad clara; los agentes reproductores, es decir, los espacios de proliferación de determinados discursos, habitualmente grandes plataformas de difusión, mediante las cuales los agentes creadores hacen llegar el discurso al resto del grupo social, los pacientes. En nuestro caso, la presentación del currículum en el formato libro de texto es una potente plataforma de reproducción discursiva.

Podemos identificar aquellos sujetos (pacientes directos) que se ven directamente interpelados por el discurso, consumidores de una estética, lenguaje, medios, forma, etc. discursiva que se ha elaborado expresamente para ese grupo social en cuestión. Por ejemplo, en el caso de los libros de texto, tanto el alumnado como el profesorado serían los pacientes directos, pues su creación está pensada expresamente para el consumo de los y las estudiantes o el uso por parte del

profesorado en el desarrollo de su tarea docente. Pero también existen aquellos sujetos que, de manera secundaria, se impregnan del discurso por una cuestión de contexto o contacto, dado que, aunque el discurso vaya dirigido a un segmento determinado de población, el público que lo consume es más extenso que el de partida. A estos sujetos los nombraremos pacientes indirectos. Siguiendo el ejemplo anterior, las familias serían los pacientes indirectos del discurso de los libros de texto.

Es muy importante no solo saber identificar los diferentes roles que juegan, en un espacio discursivo, las personas implicadas, sino también saber esos roles en qué espacios de poder se sitúan, si están presentes o son ausencias, si el espacio de hegemonía discursiva los representa o los ignora, o si tienen acceso a determinados elementos contextuales o no, entre muchas otras cuestiones.

El discurso necesita, además, unos soportes o medios a través de los cuales se reproduzca y transmita el contenido a los grupos sociales (sujetos pacientes) a quienes va dirigido. Pongamos especial atención en este aspecto dado que el análisis de estos dispositivos es fundamental en el desarrollo del presente estudio. Como ya señalamos, entendemos los libros de texto como un soporte del discurso cultural del currículum, contextualizado y elaborado con un fin determinado. Los medios utilizados en los procesos discursivos varían en función del contexto y el objetivo de los agentes creadores y reproductores del discurso, así como por las posibilidades económicas e influencias en las relaciones de poder que estos sujetos tengan. Los soportes sobre los que se mantendrá erguido el discurso están también mediatizados y forman parte del discurso en sí, los carteles, las vallas publicitarias, la televisión o los libros de texto, por ejemplo. Dado que estos últimos son el objeto de estudio de esta investigación, nos detendremos brevemente en su análisis.

Como hemos desarrollado en el epígrafe anterior, entendemos que los libros de texto son esos soportes que concretan y sostienen un discurso cultural y

curricular determinado que se consume en el seno de las aulas día tras día. Cuando los agentes son sujetos que se encuentran en espacios de poder en los que se desarrolla alguna forma de hegemonía social y cultural, el soporte material (de la comunicación) generalmente, suele quedar invisibilizado a la consciencia de los sujetos pacientes directos e indirectos. Esto sucede aun siendo ese soporte alguno de los elementos que consumimos diariamente dentro de nuestro desarrollo social habitual, las noticias, las redes sociales o la televisión. Aparece aquí, de nuevo, el concepto de habitus (Bourdieu, 1967), estrechamente relacionado con la equivalencia de Chomsky entre la estructura profunda del lenguaje y el habla. En efecto, “aquest habitus podria definir-se, per analogia a la “gramàtica generativa” de Noam Chomsky, com a sistema d'esquemes interioritzats que permeten produir tots els pensaments, les percepcions i les accions característiques d'una cultura i només d'aquesta”<sup>24</sup> <sup>25</sup> (1989, p. 21).

Si extrapolamos este contexto a la escuela, identificamos los libros de texto en sus diferentes formatos (Rodríguez y Martínez Bonafé, 2016) como los soportes que se utilizan hegemónicamente en las aulas y que contribuyen a la institución del habitus escolar. Habitualmente son considerados un recurso para la enseñanza, sin embargo, hay autores que han incorporado miradas más complejas que nos ayudan a intentar, en esta investigación, avanzar en el estudio de cómo se concretan y naturalizan, en el libro de texto escolar, percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza:

Es habitual, sin embargo, encontrar entre los profesionales de la docencia, quienes piensan que todo esto que estoy criticando no lo “dice” el libro concreto que están utilizando para enseñar Lengua o Matemáticas o Historia. En los seminarios de formación en los que

---

<sup>24</sup> Texto traducido por Ferran Parella.

<sup>25</sup> Trad. Este habitus podría ser definido por analogía con la ‘gramática generativa’ de N. Chomsky, como sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones características de una cultura y solamente éstas.

tengo oportunidad de participar les sugiero que se detengan a leer más allá de lo visible, para analizar la carga de poder simbólico que transmite una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido, y que constituye todo un modo de hacer entender cuál es la cultura y el conocimiento que la escuela –desde ese libro de texto– considera como valioso. (Martínez Bonafé, 2008, p.64)

Pero ¿qué se incluye –y qué se excluye– en ese libro de texto?, es decir, ¿cuál es el asunto o tema sobre el que se construye todo el andamio discursivo? Este es otro aspecto fundamental a tener en cuenta en el proceso de análisis. Un análisis crítico del discurso nos obliga a plantearnos no solo las presencias sino también las ausencias y a encontrar respuesta a esos por qué. Cuando utilizamos una canción y no otra, cuando las imágenes representan unos roles concretos y no otros, o cuando las audiciones son de unos compositores o compositoras y no de otras. Pero, como indicamos, no solo se trata de identificar estos hechos, sino de encontrar a qué responden estos hechos, de seguir en la línea propuesta por De Sousa (2010) en la sociología de las ausencias. Ese es el verdadero asunto de un discurso y es aquello que pretendemos descubrir en el proceso analítico de este trabajo de investigación:

Por sociología de las ausencias entiendo la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. (p.22)

Con todo esto, podemos determinar que el discurso, en sí, es mucho más que un contenido en diferentes formatos, el discurso es discurso porque se encuentra en un contexto que le permite ser, con unos agentes que intencionalmente, o no, quieren generarlo y transmitirlo, a través de unos soportes que responden a un dominio ideológico y otros que, pacientemente, lo absorben de manera directa o indirecta.

## 2. EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. TRES MODELOS DE APROXIMACIÓN

Como se deja constancia en el desarrollo de este apartado teórico, el discurso es objeto de estudio desde hace más de medio siglo, incrementándose, en ese proceso temporal, su interés en la investigación académica. Podemos clasificar los estudios del discurso desde una perspectiva más bien lingüística que analiza las formas y usos léxicos y semánticos de las palabras, oraciones y textos; o, desde una perspectiva que entiende el discurso como una práctica social en la que las ideas actúan como variables explicativas de la realidad. Es en esta segunda manera de entender el discurso, en la que nos situamos, en aquella que no se centra, exclusivamente, en identificar las formas textuales, sino que entiende y toma como eje principal los aspectos sociales, las ideologías y las relaciones de poder, así como las influencias que estos tienen sobre los discursos y viceversa.

El recorrido epistémico de esta investigación, identificando fuentes, se ha iniciado en el bloque anterior con las teorías críticas y poscríticas de las cuales extraemos, entre otras cuestiones, un par de postulados relacionados con nuestro trabajo: el primero, que, como apunta Wodak (1989) en su obra *Language, Power and Ideology*, estudiar el lenguaje fuera de contexto no tiene sentido. Y la segunda, sobre la que se ha insistido a lo largo de todo el marco teórico, es el enfoque de la investigadora y el sentido de la investigación, que no es otro que contribuir, desde un posicionamiento claro con los grupos oprimidos, a los estudios críticos del discurso, identificando cómo los discursos culturales desarrollados en los libros de texto de educación musical, responden a una hegemonía política, social y cultural que silencia e invisibiliza a los colectivos minorizados (Van Dijk, 2000). Por todo ello, vamos a realizar a continuación, una revisión sintética de aquellas corrientes de los ECD que en las últimas décadas han marcado las líneas en la investigación crítica sobre el discurso, así mismo, en cada una de ellas identificamos las ideas

clave que nos van a ayudar a definir nuestra propia noción de discurso y a concretar el análisis crítico del mismo.

## 2.1 El enfoque histórico del discurso

Uno de los enfoques dentro del ACD es el enfoque histórico del discurso, con Wodak (2003b) como una de las teóricas representativas de esta perspectiva, y del cual incorporamos a nuestro concepto de discurso la idea de contexto y recorrido histórico, así como la noción de discurso como práctica social. En un artículo donde se exponen tres enfoques teóricos sobre los ECD, Londoño-Vásquez y Bermúdez-Restrepo (2013) precisan que “según el MHD<sup>26</sup>, la relación poder-historia-ideología permite considerar el lenguaje como una construcción social donde se replican, generalmente, de forma implícita, manipulaciones, resistencias y convenciones sociales” (p.501). Siguiendo las aportaciones de esta corriente, entenderemos que toda práctica discursiva escrita o hablada es la representación en un momento histórico dado de una práctica social concreta en la cual se desarrollan determinados ejercicios de poder.

Otra de las aportaciones que adquirimos del EHD es la existencia de una configuración de discursos influenciados por particulares situaciones sociales, institucionales y/o políticas que a su vez repercuten o influyen en el comportamiento social y político. Es decir, “los discursos, en tanto que prácticas sociales lingüísticas, pueden considerarse como elementos que constituyen prácticas sociales discursivas y no discursivas, y, al mismo tiempo, como elementos constituidos por ellas” (Wodak, 2003b, p.103). Esta idea de Wodak tiene estrecha relación con el planteamiento de Foucault (1987) y el concepto de historicidad expuesto anteriormente. Finalmente, otro elemento del EHD que

---

<sup>26</sup> Como describe Wodak (2003b), traducir el término original *diskurshistorische* no ha sido tarea fácil. En inglés se tradujo como *Discourse-Historical* y al castellano como Enfoque Histórico del Discurso. Aún así, no todos y todas las investigadoras de esta corriente la denominan igual como es el caso de los autores citados quienes usan el término de Método Histórico-Discursivo.

resulta relevante para el presente estudio es la perspectiva multimodal del ACD, en la cual se propone la investigación desde diferentes enfoques y con un amplio abanico empírico.

## 2.2 El análisis crítico de la semiótica y la práctica social

Norman Fairclough introduce una perspectiva distinta al ACD comprendiendo el estudio del lenguaje no como la investigación sobre el texto (entendido como palabras o construcciones semánticas aisladas), sino que amplía el espectro analítico e incorpora el análisis semiótico y su relación con las prácticas sociales (Fairclough, 2003a). Integramos esta aportación a nuestra investigación entendiendo el ACD no solo como un análisis lingüístico, sino como la necesidad de estudiar las diferentes formas en que se crea significado (Fairclough, 1995), imágenes, espacios, materiales, gestos, etc. Esta perspectiva nos invita a analizar los símbolos identitarios (explícitos o no) de los discursos que se crean en el desarrollo de las prácticas sociales o, también, cómo esas prácticas sociales producen discursos que se concretan en símbolos y que, a su vez, se consumen por los propios sujetos generadores de símbolos que los incorporan en sus prácticas sociales habituales:

Grosso modo, la semiosis interviene de tres formas en las prácticas sociales. En primer lugar, interviene como parte de la actividad social inscrita en una práctica [...]. En segundo lugar, la semiosis interviene en las representaciones. Los actores sociales inscritos en cualquier práctica producen representaciones de otras prácticas, así como representaciones («reflexivas») de su propia práctica, en el transcurso de su actividad dentro de la práctica. Decimos que «recontextualizan» otras prácticas (Bernstein, 1990; Chouliaraki y Fairclough, 1999), es decir, que incorporan a su propia práctica esas otras prácticas. Además, actores sociales diferentes representarán las prácticas de

manera diferente en función de su posición en el seno de la práctica. [...]. En tercer lugar, la semiosis interviene en las «realizaciones» de las particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales. Las identidades de las personas que operan en determinadas posiciones en una práctica sólo se hallan parcialmente especificadas por la práctica misma. Las personas que difieren por su clase social, por su género, por su nacionalidad, por su pertenencia étnica o cultural, por su experiencia de la vida generan diferentes «realizaciones» de una posición concreta. (Fairclough, 2003b, pp. 187-188)

Por tanto, desde esta perspectiva del ACD, analizaremos qué discursos reproducen la simbología usada en los libros de texto, pero también postularemos sobre la semiótica derivada del uso de estos materiales curriculares, teniendo en cuenta cómo esto puede afectar a las prácticas sociales de los niños y las niñas e incorporarse en su habitus. O, por el contrario, tendremos presente la posibilidad de que esa simbología, derivada de la semiótica, o no, sea el resultado de la reproducción de determinadas prácticas sociales hegemónicas. Cabe anotar que, aún y centrarse considerablemente en el análisis de la semiótica, y que sea este aspecto en el que incidimos por ser el que más nos interesa para nuestra investigación, las aportaciones de Fairclough (1995) no se desvinculan, ni mucho menos, del análisis lingüístico, planteándose a partir de la lingüística sistémica funcional de Halliday (1994) quien entiende que el lenguaje, en todas sus formas, se modela con base en las funciones sociales para el que ha sido definido.

En definitiva, esta corriente dentro de los ECD contribuye con una nueva mirada centrando el análisis en la semiótica y su influencia en las prácticas sociales. Desde la escuela, podríamos traducir este enfoque de la siguiente manera: Las relaciones y prácticas cotidianas que se establecen en las aulas, en los recreos o en las entradas y salidas de la escuela (semiosis) generan un discurso que, a su vez, se reproduce en otros espacios con otras prácticas sociales. No obstante, no será el

mismo discurso el que elabore un niño o una niña de una escuela rural o de un barrio del extrarradio que aquel que viva en el barrio rico de la ciudad. Tampoco será el mismo discurso el de las familias, el profesorado o el personal de limpieza de una escuela u otra.

Estos discursos, como señala Fairclough (2003b) no tienen el mismo peso o valor en la sociedad, no se aceptan o reproducen por igual, sino que tienen una relevancia intrínseca que depende de la identidad de los sujetos “los estilos son formas de ser, identidades en su aspecto semiótico” (p.188). Las prácticas sociales conjuntas se ordenan en aquello que podemos denominar orden social o, traducido a la semiótica, orden del discurso. Este ordenamiento de construcciones de significados produce, a su vez, la diferenciación y prevalencia de un significado sobre otro, es decir, una dominación del discurso de una hegemonía social, aspecto que podemos relacionar con las aportaciones de Gramsci (1981), y su teorización sobre la hegemonía cultural. Pero, a su vez, de este ordenamiento social discursivo nace la posibilidad de la contrahegemonía y la posibilidad de la lucha por un orden discursivo alternativo. En suma, el estudio de la semiosis nos permitirá un análisis del discurso preciso y cuidadoso con una perspectiva holística sobre la conformación de los discursos, las relaciones de poder y la estructura social.

### **2.3 La perspectiva sociocognitiva y la transdisciplinariedad**

Otra de las corrientes fundamentales del análisis crítico del discurso, es la propuesta por Van Dijk (2009), investigador fundamental dentro de los ECD. Como formulamos más adelante, de él tomaremos, además de la perspectiva que vamos a desarrollar a continuación, la idea contextualizada y bien argumentada de entender el ACD como una corriente, una teoría, una filosofía, etc., más que como un método, o una herramienta metodológica. Por ello decidimos utilizar el concepto de estudios críticos del discurso, a los cuales es nuestro deseo contribuir con las aportaciones de esta investigación.

La perspectiva sociocognitiva defendida por Van Dijk (2016c), entiende el ACD no solo como la relación entre práctica social y discurso, sino que le añade una nueva vertiente: la cognitiva. Propone, a partir del planteamiento de un análisis transdisciplinar, que los discursos conforman nuestro sistema cognitivo y que la reproducción de determinados modelos mentales, que responden a una élite socioeconómica y cultural hegemónica, se desarrollan en el seno de los discursos, llenos de ausencias y presencias y que estos, se reproducen en espacios de alcance global como los medios de comunicación o la escuela, convirtiéndose en discursos de poder. Van Dijk (2016b) considera que la relación entre prácticas sociales y discurso se establece gracias a las conexiones cognitivas de modelos mentales, los conocimientos previos de los individuos (el capital cultural descrito por Bourdieu y Passeron, 1981), la ideología y los actos y actitudes sociales aprendidas, y que es, a partir de estas conexiones, que elaboramos nuestros discursos.

En esta perspectiva, de interés para la presente investigación, es fundamental entender la relación entre conocimiento, transmisión, reproducción, poder, contexto y discurso. El conocimiento, según el enfoque sociocognitivo, produce y reproduce unas determinadas creencias contextualizadas mediante la elaboración de discursos de poder. Estas creencias responden a una ideología determinada, a unos procesos discursivos que avalan una manera de mirar y entender el mundo. Estas ideologías, a su vez, apoyan y legitiman, o por el contrario, se oponen, a diferentes actitudes y relaciones jerarquizadas ejercidas por los grupos de poder que mantienen su *statu quo* gracias a la producción y reproducción de discursos que sostienen sus ideologías.

Cuando esta teoría se traslada al entorno escolar y a la investigación educativa, el currículum y su concreción en discursos articulados (papel del profesorado, papel del alumnado, distribución y uso de los espacios, parcelamiento del tiempo escolar, o materiales curriculares, entre muchas otras) son los encargados de reproducir y legitimar los discursos hegemónicos del poder cultural, social y político. Autores como Giroux (1996) añaden una dimensión

nueva a sus especulaciones acerca de los lugares culturales en los que tiene lugar la práctica pedagógica y explican cómo el profesorado universitario, los maestros, maestras y otros trabajadores y trabajadoras culturales pueden apropiarse de lo que este autor denomina una pedagogía de los estudios culturales. Ya sea enfrentándose a ciertos textos culturales, es decir, identificando una serie de actividades pedagógicas que se dan fuera del aula -el cine, la televisión, las series o la publicidad, por ejemplo, de las campañas de Zara al imperio Disney, pasando por películas como *Pretty Woman* o series como *Élite*; o ya ilustrando las múltiples aplicaciones de su teoría dentro de la propia aula. Pero también, como el propio Giroux (1992) anunciaba, como espacios de resistencia, y prácticas contrahegemónicas.

En síntesis, de las aportaciones de la perspectiva propuesta por Van Dijk (1990, 2003, 2016a, 2016b, 2016c), tomamos la idea de un estudio transdisciplinar, y la relación entre conocimiento y poder a través de la ideología que se reproduce en los libros de texto escolares. Así mismo, apuntamos hacia una pedagogía de la resistencia y la esperanza a partir de las aportaciones de Giroux (2003).

## 2.4 El análisis crítico del discurso con perspectiva feminista (ACDF)

Como hemos ido desarrollando a lo largo de estas páginas, la perspectiva feminista y la cuestión de género es un elemento que atraviesa el desarrollo teórico, metodológico y conceptual de esta investigación. No entendemos la posibilidad de hablar de ACD sin referirnos a los planteamientos de las teorías y propuestas de la investigación feminista. En el desarrollo de este punto, hemos conceptualizado el discurso desde la teoría, estudiando las aportaciones realizadas por Fairclough (2003a, 2003b, 2008), Van Dijk (2009, 2016b) y Woodak (1989, 2003), desarrollamos nuestra idea de este y nos situamos en las contribuciones realizadas por los estudios críticos del discurso.

El ACD, aun no teniendo un origen en las investigaciones y luchas feministas, permite recuperar y ampliar la mirada feminista para incorporar nuevas preguntas y sensibilidades a investigaciones que se enfrentan al análisis y la crítica del modo en que el poder se instala en las múltiples y diferentes relaciones de injusticia y desigualdad; pero también para incorporar esa mirada al sentido y enfoque de una investigación comprometida con la transformación social. Teorizar e investigar sobre y con el ACD, es cuestionar las relaciones de poder, estudiar cómo los discursos influyen en las cuestiones sociales, culturales y políticas, sabiendo que, cuando generamos una mirada crítica hacia estos espacios, cuando desarrollamos teorías de lucha y resistencia, lo hacemos con una perspectiva interseccional. Es importante enfatizar que no se entiende, en esta investigación, la posibilidad de disociar tanto teorías como luchas, de pensar en la cuestión de raza y no en la de género o, en la de clase y no en la de raza. He aquí la importancia de situar el análisis crítico del discurso feminista<sup>27</sup> en el fundamento teórico de esta investigación.

Como plantea Azpiazu (2014), el ACDF no nace como una herramienta propia de los estudios de género, sino que se desarrolla a partir del definido ACD. Este hecho constituye un elemento fundamental en el proceso de analizar críticamente el discurso con perspectiva feminista, pues el punto de partida de su desarrollo no son las cuestiones de género, sino las relaciones de poder. Siguiendo esta idea, se presenta la siguiente problemática, ¿por qué la necesidad de añadir el concepto de feminista al análisis crítico del discurso si se entiende que esta perspectiva es, también, una problemática de las relaciones de poder? Recogiendo las ideas de Lazar (2005, 2007), apuntamos que, por un lado, porque las investigaciones elaboradas dentro del campo de los ECD tienen una marcada perspectiva feminista que es compartida por el conjunto de investigadores e investigadoras de esta corriente, por tanto, ¿por qué no explicitarlo como tal? Por otro lado, por la necesidad de crear en los estudios críticos del discurso, una

---

<sup>27</sup> ACDF de ahora en adelante.

“feminist politics of articulation<sup>28</sup>” (Lazar, 2005, p. 3) donde se proponga una relevante categoría analítica y teórica feminista que identifique el género como una práctica de opresión dentro de un sistema patriarcal, androcéntrico y occidentalizado. Finalmente, porque lo que no se nombra, no existe. Es decir, el hecho de no autodenominar feminista nuestro análisis crítico del discurso, no ayuda a la creación de un grupo dedicado a esta misma materia, evita la posibilidad del encuentro, de la discusión y de compartir conocimiento con otras personas que contribuyen a los ECD desde esta perspectiva. Además, identificar nuestras investigaciones como feministas contribuyen a repensar algunos aspectos de las teorías críticas y poscríticas y a situar el género en el centro junto con otras cuestiones de relevancia. “The importance, then, of feminist visibility and voice in ‘mainstream’ CDA scholarship, interestingly, also has a political function<sup>29</sup>” (Lazar, 2005, p.4). Por ello, consideramos fundamental reafirmar la idea de comprender las relaciones de poder desde las diferentes miradas, género, raza, etnia, clase, etc. Desde una perspectiva en la que interseccionan diferentes formas de opresión.

Cuando, anteriormente expusimos el asunto de las contrahegemonías y los espacios de resistencia (Giroux, 1985), entendimos cómo el feminismo y la lucha feminista es una práctica clara de contrapoder. Desde esta óptica, la presente investigación pretende desarrollar un acercamiento teórico-práctico del ACDF a los ECD en el campo de la educación, retomando la idea inicial de que analizar el discurso, no solo es una cuestión lingüística, sino una perspectiva histórica, social, contextual y cognitiva con una mirada crítica sobre el hecho de discursar en cualquier tipo de formato. Así como la importancia que esta perspectiva transdisciplinar y multimodal tiene para las teorías críticas feministas y las construcciones del discurso de feminista (Lazar 2000, 2005, 2007).

---

<sup>28</sup> Trad. Articulación política feminista.

<sup>29</sup> Trad. La importancia, entonces, de visibilizar y darle voz al feminismo en los espacios de investigación más convencionales del ACD tiene, interesantemente también, una función política.

En síntesis, en el desarrollo de este punto se han expuesto diferentes perspectivas teóricas de los ECD que consideramos importantes por sus aportaciones teóricas y propuestas de enfoque metodológico para nuestra investigación. En un epígrafe posterior de este mismo bloque teórico se trabajará una breve recapitulación de todas ellas a partir de la cual se establecerán las herramientas conceptuales que necesitaremos para analizar críticamente el discurso.

### 3. ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Recurrir a estas herramientas teóricas y metodológicas para la investigación - análisis del discurso y análisis crítico del discurso - tiene la doble consideración de: buscar coherencia con la referida opción epistemológica de las teorías críticas y poscríticas y hacerlo recurriendo a una corriente investigadora que ha tenido gran desarrollo y audiencia en las últimas décadas. Como señala Van Dijk (1999), este tipo de investigación se centra, especialmente, en cómo el discurso, en sus diferentes expresiones semióticas, situado en un contexto sociopolítico e histórico determinado, reproduce, practica, pero también en ocasiones resiste a los abusos de poder, el dominio y la desigualdad social.

Aunque ya encontramos precedentes del ACD en la Escuela de Frankfurt, podemos determinar que su desarrollo se inicia en la década de los 70-80 a partir de las nuevas corrientes sobre el estudio crítico en campos como la lingüística, la psicología o las ciencias sociales, con el objetivo de ofrecer una mirada alternativa a la teorización y el análisis en diferentes campos de investigación (Van Dijk, 1999). En una revisión sobre la historia del ACD, Wodak y Meyer (2009) nos presentan los siete puntos comunes que hallaron todas estas disciplinas y que marcaron una diferencia entre AD y ACD, tomando una perspectiva necesariamente multidisciplinar y alejándose del estudio de las formas lingüísticas por sí mismas, abriendo nuevos horizontes hacia cuestiones más sociales:

- An interest in the properties of 'naturally occurring' language use by real language users (instead of a study of abstract language systems and invented examples).
- A focus on larger units than isolated words and sentences and, hence, new basic units of analysis: texts, discourses, conversations, speech acts, or communicative events.

- The extension of linguistics beyond sentence grammar towards a study of action and interaction.
- The extension to non-verbal (semiotic, multimodal, visual) aspects of interaction and communication: gestures, images, film, the internet, and multimedia.
- A focus on dynamic (socio)-cognitive or interactional moves and strategies.
- The study of the functions of (social, cultural, situative and cognitive) contexts of language use.
- An analysis of a vast number of phenomena of text grammar and language use: coherence, anaphora, topics, macrostructures, speech acts, interactions, turn-taking, signs, politeness, argumentation, rhetoric, mental models, and many other aspects of text and discourse<sup>30</sup>. (Wodak y Meyer, 2009, p.2)

Durante la década de los 90', esta corriente teórica suscitó un considerable interés entre diferentes investigadores e investigadoras (Van Dijk, Wodak, Fairclough, Kress, Van Leeuwen, entre otros), iniciando espacios de encuentro y discusión anuales sobre el ACD. Estos encuentros sumados a la creación de la revista *Discourse and Society* (1990), fundada por Van Dijk uno de los promotores del ACD ampliando los horizontes que Folwer et al. (1979), habían desarrollado durante las décadas anteriores en el campo de la lingüística crítica, y otras publicaciones sobre el ACD (Van Dijk, 1984; Fairclough, 1989; Wodak, 1989), permitieron el desarrollo de una red de trabajo desde diferentes disciplinas,

---

<sup>30</sup> Trad. i) Un interés en las propiedades del uso natural del lenguaje por los usuarios reales del lenguaje (en lugar de un estudio de sistemas de lenguaje abstracto y ejemplos inventados). ii) Un enfoque en unidades más grandes que palabras y frases aisladas y, por lo tanto, nuevas unidades básicas de análisis: textos, discursos, conversaciones, actos de habla o acontecimientos comunicativos. iii) La extensión de la lingüística más allá de la gramática de la frase hacia un estudio de la acción y la interacción. iv) La extensión a aspectos no verbales (semióticos, multimodales, visuales) de interacción y comunicación: gestos, imágenes, película, Internet y multimedia. v) Un enfoque hacia las dinámicas (socio)-cognitivas o hacia los movimientos y estrategias de interacción.

fortaleciendo y situando en el panorama académico más relevante los estudios sobre el análisis crítico del discurso. En el volumen n. °1 de la revista *Discourse and Society*<sup>31</sup>, Van Dijk anotaba la necesidad de crear un altavoz académico donde recoger aquellas aportaciones que se estaban realizando en el campo del ACD:

The time has come for a change. Discourse & Society (D&S) has been founded to stimulate this change, and to publish the increasing number of studies that focus on the social, political and cultural dimensions of discourse. Since not only forms of text and talk but full communication processes are involved in these dimensions, the journal also pays attention to similar developments in various subdisciplines of communication studies, which are slowly merging with discourse analysis. The same is true for the social and cultural study of language use, both in sociolinguistics and in the ethnography of speak<sup>32</sup>. (Van Dijk, 1990, p.8)

Los años 90 fueron fundamentales para el desarrollo de diferentes estudios a nivel internacional sobre ACD, estableciendo conexiones entre investigadores e investigadoras de diferentes instituciones (Wodak y Van Dijk, 2000; Wodak y Meyer, 2003). Durante la primera década de los 2000, los estudios sobre el ACD desarrollan la necesidad de plantear una perspectiva multidisciplinar y un cambio en la denominación de las investigaciones en torno al análisis crítico del discurso.

---

<sup>31</sup> En 2007, Van Dijk fundó la revista hermana *Discurso & Sociedad*, en la cual se publican artículos originales, traducciones y reseñas en castellano, català, galego y português, dando acceso a investigadores e investigadoras en otras lenguas a la discusión sobre los estudios críticos del discurso.

<sup>32</sup> Trad. Ha llegado el momento de un cambio. Discourse & Society (D&S) ha sido fundada para estimular este cambio, y para publicar el número creciente de estudios que se centran en las dimensiones social, política y cultural del discurso. Como no solo las formas de texto y las palabras están implicados en estas dimensiones, sino todo el proceso de comunicación, la revista también presta atención a desarrollos similares en varias subdisciplinas de estudios de comunicación, que se están fusionando lentamente con el análisis del discurso. Lo mismo puede decirse del estudio social y cultural del uso del lenguaje, tanto en la sociolingüística como en la etnografía del lenguaje.

Van Dijk (2009), en una de sus obras fundamentales, *Discurso y Poder*, expone la siguiente cuestión:

Aunque actualmente se ha adoptado de manera generalizada la fórmula análisis crítico del discurso (ACD), me gustaría proponer que se la cambie por estudios críticos del discurso (ECD) por una cantidad de razones obvias. La razón principal es que los estudios críticos del discurso no son —como con mucha frecuencia se supone, especialmente en el campo de las ciencias sociales— un método de análisis del discurso. No existe un método semejante. Los ECD utilizan cualquier método que sea pertinente para los objetivos de sus proyectos de investigación y esos métodos son, en gran medida, los que se utilizan generalmente en los estudios del discurso. (Van Dijk, 2009, p.21)

Optamos por acoger esta propuesta porque nos facilita una aproximación metodológica transdisciplinaria, en la línea de las aportaciones de los Estudios Culturales (Grossberg, 2010). Esta contribución es fundamental en la conceptualización de la presente investigación, en la cual desarrollaremos un análisis (crítico) del discurso que contribuirá a los estudios críticos del discurso. “Los estudios críticos explicitan su posición social y política: toman partido y participan activamente a fin de poner de manifiesto, desmitificar o cuestionar la dominación con sus análisis del discurso” (Van Dijk, 2000, p.49). No obstante, cabe anotar que las investigaciones actuales siguen refiriéndose a ACD para expresar las perspectivas planteadas por los ECD, por tanto, esta circunstancia también se tendrá en cuenta a la hora de establecer la nomenclatura de la presente investigación, donde se usa ACD y ECD indistintamente con la misma connotación.

Siguiendo con el planteamiento que nos ofrece Van Dijk (2009), retomamos la cuestión transdisciplinar de los ECD. Esta perspectiva permite desubicar la investigación de un área epistemológica concreta, enriqueciéndose de las aportaciones que se desarrollan en diferentes campos de estudio. Dada esta condición y como expresa Van Dijk, (2016b) los ECD no tienen un marco teórico común, sin embargo, se puede encontrar una relación en las conceptualizaciones generales como la idea de poder, género, racismo, invisibilización, contrahegemonías, etc. Por tanto, los investigadores e investigadoras que decidimos emprender nuestros estudios desde esta perspectiva analítica comprendemos el análisis del discurso no como un método, sino como una manera de entender y plantear nuestro análisis donde los enfoques interdisciplinarios de los estudios del discurso y aquellos utilizados por las humanidades y las ciencias sociales, tienen cabida en el proceso de investigación (Van Dijk, 2016c).

Situarse en los ECD nos da la posibilidad de acercarnos a herramientas conceptuales que nos ayuden a identificar un problema elaborado, generalmente, por un discurso de poder en un contexto social, político, histórico, cultural, étnico y/o de género muy determinado. El ACD además nos sitúa en una posición investigadora de cuestionamiento del contexto discursivo, así como de compromiso social activo y nos exige “asumir una posición con el fin de descubrir, desmitificar y, al mismo tiempo, “desafiar” una posición o dominación mediante un análisis crítico del discurso opuesto” (Silva, 2002, p4). Como se ha expuesto anteriormente, Fairclough y Wodak (1997), dos figuras referentes en los estudios críticos del discurso han publicado numerosas obras e investigaciones, partiendo desde la lingüística (su campo de estudio principal), que han contribuido notablemente al terreno de los ECD. En un capítulo de la obra *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* Fairclough y Wodak (1997) sintetizan como “principios básicos del ACD” los siguientes:

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social.

(Fairclough y Wodak, pp. 24-25 como se citó en Van Dijk, 1999)

Situándonos dentro de la propuesta del ACDF y tomando estas aportaciones de Fairclough y Wodak (2011), ampliadas con la propuesta de Van Dijk (1999, 2003, 2016a) ubicamos los cimientos sobre los cuales se desarrollará el análisis en esta investigación y que nos permitirá contribuir al campo de investigación de los estudios críticos del discurso. En 2003, Van Dijk, propone otros aspectos básicos fundamentales e intrínsecos en el desarrollo de los ECD, parte de la idea de que el ACD se sitúa en un espacio sociopolítico declarado y defendido, siempre del lado de los oprimidos, con la intención de identificar y denunciar los espacios de abuso de poder y reproducción de discursos opresores y hegemónicos de dominación. Además, plantea las limitaciones contextuales y las exigencias academicistas implícitas en el posicionamiento crítico de la investigación:

Como bien conocen muchos estudiosos, en especial si son mujeres o pertenecen a alguna minoría, la investigación crítica no sólo ha de ser buena, sino de la más alta calidad, si quiere ser aceptada. Ningún saber es objeto de tan feroces ataques debido a su supuesta falta de metodología, o al hecho de ser ésta supuestamente deficiente, como el saber crítico. Especializado también en el análisis crítico (y autocrítico) del discurso del saber, el ACD reconoce desde luego la naturaleza estratégica de estas acusaciones y considera que forman parte de los complejos mecanismos de dominación, ya que principalmente

constituyen un intento de marginar y volver problemática la disensión. (Van Dijk, 2003a, p.144)

Todas estas aportaciones nos parecen muy pertinentes para incorporar a la investigación en el ámbito de las ciencias de la educación. La problematización del currículum, y dentro de este, el modo en que el currículum se presenta en materiales curriculares –siendo hegemónico el libro de texto–, si la situamos dentro del ACD, nos obliga a escapar de miradas simplificadoras para ver el libro de texto en el contexto de las hegemonías culturales y los intereses en el mercado de las grandes editoriales.

Nuestro siguiente paso, entonces, será sintetizar las aportaciones expuestas a lo largo del presente marco teórico e identificar aquellas herramientas conceptuales que nos ayudarán a analizar críticamente el discurso cultural que sucede con el uso del libro de texto de música en la Educación Primaria.

## 4. HERRAMIENTAS PARA ANALIZAR CRÍTICAMENTE EL DISCURSO

En los epígrafes anteriores, identificamos los elementos transformadores del discurso, situamos el concepto de discurso para esta investigación, estudiamos diferentes aportaciones a los ECD y nos posicionamos en la línea del ACDF. En el siguiente punto recapitulamos y recogemos aquellos aspectos expuestos en las cuestiones anteriores, aterrizando en las herramientas conceptuales que nos permitirán, posteriormente, formular las cuestiones metodológicas necesarias para esta investigación.

Estudiar el discurso nos ha permitido definir y concretar algunos elementos que, a nuestro parecer, nos ayudan ahora, a delimitar qué es aquello que debemos investigar, en qué nos gustaría incidir y cómo lo vamos a desarrollar cuando procedamos al análisis del discurso. A continuación, exponemos las cuestiones clave extraídas como recopilación del desarrollo teórico del presente capítulo:

- Identificar los mecanismos discursivos de los libros de texto.  
Estudiar la semiótica de los libros de texto (Fairclough 1995, 2003a, 2003b).
- Localizar los elementos inherentes al discurso en el uso del libro de texto (Foucault, 1987; Wodak y Meyer, 2003; Manzano, 2005) .  
Ubicar los agentes, los canales, las ideas, los aspectos culturales, psicológicos, etc.  
El contexto.
- Determinar las prácticas sociales que se reproducen en los libros de texto y que se derivan del uso del libro de texto (Bourdieu, 1991; Foucault, 1987; Fairclough, 2003).

- Detectar las relaciones de poder intrínsecas en el uso del libro de texto (Martínez Bonafé, 2008; López-Navajas, 2015; Van Dijk, 2002).
- Partiendo de una perspectiva feminista y antiracista, definir qué idea de género y raza se transmite en los libros de texto (Lazar, 2005; Kendall y Tannen, 2015).
- En definitiva, descubrir qué cultura se reproduce y transmite diariamente en las aulas con el uso didáctico del libro de texto escolar (Rodríguez y Martínez Bonafé, 2016).

En apartados anteriores manifestamos la necesidad de nuevas categorías conceptuales que, desde posiciones contrahegemónicas, plantean otra perspectiva epistémica (y política) para indagar en la teoría y el método del análisis crítico del discurso como posibilidad de deconstrucción del currículum. Y encontramos algunos conceptos nucleares de los estudios poscoloniales que nos pueden ayudar ahora a pensar de nuevo la cuestión cultural en el currículum escolar. Recuperamos aquí aquella síntesis:

1. Europa produce y codifica saber poniendo de relieve los vínculos entre imperialismo y ciencias humanas (Said, 2004).
2. Esa producción de saber es también una producción de saber (histórico, sociológico, etnológico) sobre “el otro”. Un discurso que se torna habitus (Bourdieu, 1988) ordenando las relaciones de poder entre dominadores y dominados, entre Oriente y Occidente (Said, 2004; Bhabha, 2007).
3. La lengua, la ciencia, la literatura, las ciencias sociales, la filosofía actúan como un engranaje ideológico que legitima un cierto tipo de orden social, al tiempo que constituye un medio que certifica la subordinación política y cultural de la periferia (Mignolo, 1986).

4. Las diferentes áreas de conocimiento, entonces, se convierten en un discurso (Foucault, 2013) colonial. Un dominio de pensamiento y acción.
5. El concepto “colonialidad” hace referencia a patrones de poder arraigados en la racionalización, el conocimiento eurocéntrico y la inferioridad que orienta los esquemas mentales y la vida cotidiana. Es decir, estructuras de pensamiento que erigen las mentes coloniales bajo tres formas de intervención, la tríada colonial: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser (Mignolo, 1986).
6. El proceso de dominación se afirma culturalmente, con la transmisión de una determinada forma de conocimiento. La visión “primitiva” de los pueblos nativos precisa ser convertida a la visión europea y “civilizada” del mundo, expresada a través de la religión, la ciencia, las artes y el lenguaje - la educación- (Palermo, 2014).
7. Los estudios poscoloniales pretenden la deconstrucción de las epistemologías del conocimiento moderno, relativizar las pretensiones universalistas y civilizadoras de la cultura europea, desenmascarar la supuesta neutralidad política de las llamadas ciencias humanas, y re-escribir desde una perspectiva no europea, los orígenes de los saberes humanísticos de la modernidad (Losada, 2011).

Con estas siete cuestiones y las ideas clave, fruto del desarrollo teórico de esta investigación, cerramos el capítulo dedicado a la fundamentación teórica con herramientas conceptuales suficientes para enfrentarnos a la siguiente cuestión: el ACD en su perspectiva metodológica como posibilidad de estudiar el discurso de manera crítica y en profundidad.

# CAPÍTULO III.

## MARCO METODOLÓGICO

---

*Los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (como cualquier sociólogo de la ciencia lo sería), sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos. Y lo hacen no solo como ciudadanos, sino también en tanto que, precisamente, investigadores. (Van Dijk, 2009, p. 150-151).*



El propósito de este capítulo es presentar y justificar la estrategia metodológica y sus pertinentes herramientas con las que se llevará a cabo el análisis crítico del discurso cultural y sus efectos de poder transmitidos con el uso del libro de texto de educación musical en las aulas de Educación Primaria del País Valencià. Conviene no olvidar, sin embargo, algo ya señalado en la fundamentación teórica: entendemos el ACD con la doble perspectiva de teoría y método (Fairclough, 2009) que, a su vez, es capaz de englobar, atravesar y recuperar diferentes teorías y métodos de las ciencias sociales. En este sentido, puede considerarse un campo de investigación académica complejo y transdisciplinar (Fairclough, 2005; van Leeuwen, 2005), con un progresivo desarrollo desde los años 90 del pasado siglo.

Una revisión de la literatura al respecto muestra la complejidad de la tarea, puesto que como en otros enfoques de investigación con los que se enfrentan las ciencias sociales, la familia metodológica es diversa. Por otra parte, las opciones dependen, además, de hasta qué punto permitimos que el recorrido analítico por el texto descubra otros interrogantes y sugiera el método o, por el contrario, a esos pasos le preceda una bien estructurada herramienta metodológica.

La revisión realizada por Rogers et al. en 2005 es particularmente interesante porque se acerca a nuestro propósito investigador al relacionar en su búsqueda el ACD con la educación. Al igual que la más reciente publicación de Catalano y Waugh (2020), en la que también se incorpora un epígrafe dedicado a esta cuestión. Nuestra pretensión, insistimos, es contribuir con esta investigación a ese inventario

de los estudios críticos del discurso, tomando el ACD como fundamento teórico, al tiempo que herramienta metodológica y procedimental, enriqueciendo tanto las arcas de esta corriente teórica como el campo de la investigación educativa y, específicamente, de la didáctica de la música.

También Van Dijk (2009) defiende esta interacción teoría-método y Fairclough (2008) argumenta de esta manera, que el ACD no pueda entenderse únicamente como una técnica metodológica:

Emplearé el término 'discurso' para referirme primordialmente al uso lingüístico hablado o escrito, aunque al mismo tiempo me gustaría ampliarlo para incluir las prácticas semióticas en otras modalidades semióticas como la fotografía y la comunicación no verbal (e.g. gestual). Pero, al referirme al uso lingüístico como discurso, estoy señalando un deseo de investigarlo como una forma de práctica social, con una orientación informada por la teoría social. (Fairclough, 2008 p. 172)

En este capítulo, centramos la mirada investigadora en las posibilidades procedimentales que los estudios arraigados a esta corriente teórica muestran con el uso de diferentes herramientas de investigación y que nos permiten desarrollar un análisis crítico sobre nuestro objeto de estudio, que en el caso que aquí nos ocupa es el currículum de educación musical en su concreción en el libro de texto escolar.

En el capítulo de fundamentación teórica argumentamos que los hechos que envuelven al lenguaje y la semiosis social no son hechos aislados o particulares, puesto que esa particularidad está estrechamente relacionada con un marco social y de poder más amplio. Es entonces, en esa relación, que el concepto de discurso cobra relevancia como el dispositivo que encuadra el vínculo entre el lenguaje, la

comunicación, la crítica, la ideología y el poder. Esto lo convierte en una práctica social con efectos sobre el saber, la subjetividad o las interacciones sociales, estableciendo una forma concreta de ordenamiento socio-histórico (Wodak, 2003b). Las macro y microestructuras en las que se inscribe el discurso lo determinan, a la vez que el discurso contribuye a su sostenimiento, pero también a su transformación. Con todo ello, en este capítulo mostraremos las herramientas metodológicas en las que apoyaremos nuestro análisis.

## 1. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS AL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. DISCUSIÓN CON EL MODELO DE NORMAN FAIRCLOUGH

En el siguiente apartado desarrollaremos las aportaciones metodológicas que diferentes investigadores e investigadoras han realizado sobre el ACD. Nuestra intención no es aplicar un modelo único sobre el que establecer el método de análisis crítico del discurso, sino que pretendemos iniciar una discusión en el sentido dialógico, entre el modelo tridimensional de Norman Fairclough y otras aportaciones relevantes en el ACD que nos permita, además, elaborar nuestro particular punto de vista analítico.

El estudio sobre el análisis crítico del discurso de Fairclough (1989), estrechamente relacionado con la construcción de la teoría social, parte de entender el lenguaje como una práctica social en el sentido en que “toda práctica social tiene componente semiótico” (Meyer, 2003, p.46). El análisis del discurso, entonces, es el análisis de los textos que operan dentro de una práctica sociocultural.

Partiendo de esta idea de semiótica como elemento integrante de la práctica social, se hace necesario detenernos en la concepción que Fairclough (1989) tiene de ella y su reflejo en la propuesta de modelo tridimensional, así como para situar la relevancia que la semiología adquiere, también, en la presente investigación.

En primer lugar, esta perspectiva es fundamental en los estudios sobre libros de texto de educación musical porque nos invita a englobar y poner en relación todo aquello referido a la comunicación humana, desde el lenguaje escrito, hasta las imágenes, las audiciones o las propuestas de danzas y movimiento que encontramos en las páginas de cualquier manual que concreta el currículum de educación musical.

En segundo lugar, la semiosis “entendida como parte irreducible de los procesos sociales materiales” (Fairclough, 2003, p.180) nos invita a analizar el texto desde la mirada de la acción social. En este caso, nos preguntamos cómo la acción social que provoca el uso de un libro de texto desemboca en la reproducción de prácticas sociales de cotidianidad, y cómo esas prácticas están claramente atravesadas por vínculos y posiciones de poder y dominación que, por tanto, influyen en el desarrollo de las identidades de los sujetos que utilizan ese material curricular.

Por ende, la aportación que el análisis semiótico hace a esta investigación es la posibilidad de estudiar no solo el texto, sino incidir en otras cuestiones discursivas tales como las imágenes, las audiciones y las propuestas de movimiento, y hacerlo como un todo en interacción desde una posición de acción y por tanto, de posibilidad de transformación.

Descubrir si los sujetos que habitan las aulas de Educación Primaria del País Valencià encuentran espacios de representación en los libros de texto de educación musical, si las audiciones que se utilizan en las propuestas de escucha activa son heterogéneas en procedencia, autoría y tipología. Si las danzas están adaptadas a todos los cuerpos y posibilidades de movilidad. O si los textos tienden puentes a la escuela arraigada al entorno, uno de los principios pedagógicos de la Renovación Pedagógica. Es decir, si se incluyen referencias culturales propias del territorio valenciano o se homogeneiza en sus diferentes formas de expresión semiótica (textos, imágenes, audiciones, etc.) o si tal vez la cuestión cultural se estudia desde la perspectiva de turista, en el sentido dado por Tadeu (2001).

Tomando como base o punto de partida el modelo tridimensional de Fairclough (2008) entenderemos el ACD como una exploración sistemática de las relaciones “a menudo opacas” (p.174) de determinación y causalidad entre las prácticas discursivas (eventos y textos) y las estructuras, procesos y relaciones

sociales y culturales. Para este reconocido analista, ese vínculo entre prácticas discursivas y relaciones sociales sugiere:

Investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía. (Fairclough, 2008, p. 174)

### **1.1 El modelo tridimensional de Norman Fairclough**

A partir de este enfoque de ACD, Fairclough (1989, 1995) propone el modelo de análisis tridimensional por el que divide el proceso analítico en tres dimensiones o niveles: a) el análisis textual, b) el análisis de la práctica discursiva y c) el análisis de la práctica social. Estos niveles coexisten de manera relacional, es decir, necesitan los unos de los otros para su implementación en tanto que la vinculación que Fairclough establece entre texto y práctica social, acontece en la práctica discursiva.

Retomando el concepto de hegemonía de Gramsci (1981), de gran influencia para Fairclough, en este modelo la práctica social hegemónica interviene sobre el proceso de comprender o preparar un discurso. Una maestra, por ejemplo, no tendrá las mismas prácticas sociales si se reúne con una familia que con la inspección educativa. Además, estas prácticas sociales derivadas de determinadas prácticas discursivas contribuyen en la formación y consolidación de dichas prácticas sociales hegemónicas.

Por otro lado, la producción de los discursos deja, en el texto, determinadas marcas o huellas (resultantes de la hegemonía social y cultural) que son en las que

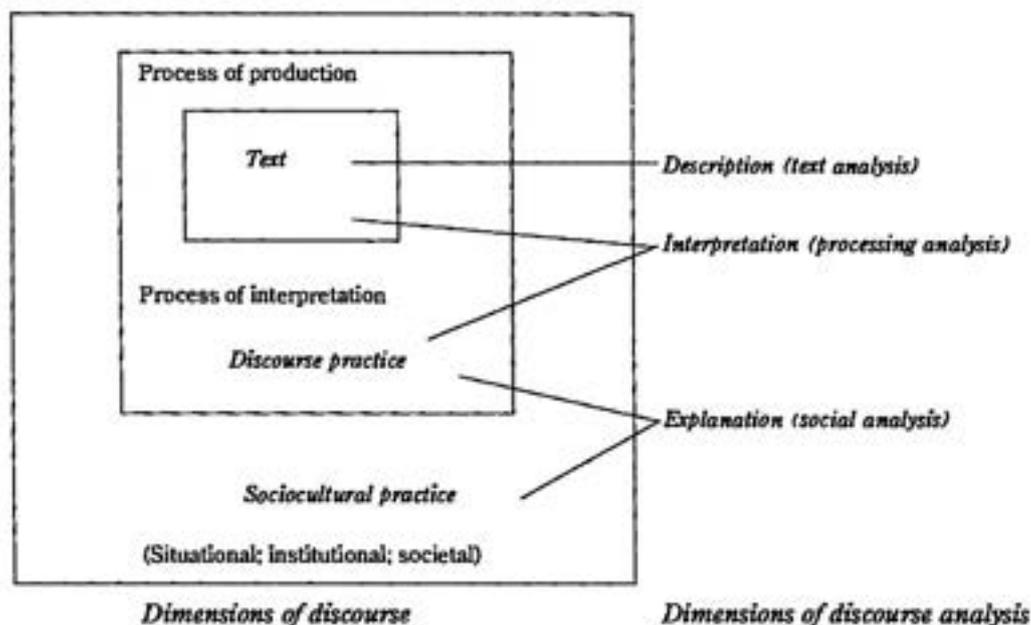
se basa la posterior interpretación de dicho texto. Supongamos que el discurso de los libros de texto refuerza el androcentrismo europeo de clase media y alta, esta idea hegemónica en las prácticas sociales y culturales se refleja en determinados elementos textuales (recordamos que cuando nos referimos a los textos, los entendemos desde la perspectiva semiótica, es decir, cualquier soporte visual, textual, pictográfico, auditivo, etc.), donde los hombres ocupan espacios de poder y de reconocimiento social, imágenes que representan, mayoritariamente, al hombre blanco, lecturas donde el protagonismo o la figura con un rol de poder pertenece a este grupo social, canciones que ensalzan esta figura en detrimento de otras, etc. Estos elementos textuales interfieren y guían las prácticas sociales, pero este traspaso tiene lugar en la práctica discursiva.

No obstante, debemos ser conscientes que las prácticas sociales hegemónicas también se reproducen a partir de los discursos de la ausencia, es decir, la no representación de determinados sectores sociales, la poca o escasa presencia de mujeres racializadas o el uso de audiciones sin contextualización, generan significaciones discursivas y, por tanto, prácticas sociales, que no podemos obviar y debemos analizar.

Así pues, consideramos que es fundamental para nuestro estudio examinar la aplicación, entre otras, de la propuesta de la triple dimensión analítica de Fairclough (1995). Detengámonos en el análisis de cada una de estas dimensiones y la correlación que tiene con la presente investigación y nuestro objeto de estudio.

Figura 2

Diagrama del modelo tridimensional de Norman Fairclough.



Nota. Adaptado de *Critical discourse análisis* (p.98), por, N. Fairclough, 1995, Longman.

### 1.1.1 El análisis textual

Los textos, entendidos como “lengua hablada o escrita producida en un evento discursivo” (Fairclough, 2008, p. 176), son aquellas piezas del lenguaje en las que se sostiene el contenido discursivo, el espacio donde los discursos se crean y toman forma, en otras palabras, un elemento tangible que podemos analizar. Cada texto, según el objetivo discursivo para el cual se crea o, a partir del cual se crea, tiene una forma y un contenido diferente, por tanto, supone un uso específico del lenguaje. A modo de ejemplo y vinculando esta dimensión con la presente investigación, entenderíamos como texto los libros de texto de educación musical, materiales que concentran el contenido discursivo, el texto (entendido como contenido semiótico) que vamos a analizar con un lenguaje adaptado a los y las consumidoras del mismo y con las especificaciones propias de la concreción curricular y el área de conocimiento.

Fairclough (1995), a partir de la lingüística sistémico funcional de Halliday (1994), sostiene que todos los textos tienen tres aspectos comunes desde los que se construye el discurso. Este autor parte de un análisis de forma y contenido del texto. Dentro del contenido, entiende las significaciones de los textos dividiéndolas en tres:

1. Cómo el texto desarrolla y reproduce unas determinadas representaciones, creencias y conocimientos sobre la realidad. Significado ideacional del texto.
2. Cómo el texto interviene, por un lado, en las relaciones sociales y contribuye a su moldeamiento y por otro a la creación y consolidación de las identidades sociales. Significado interrelacional del texto.
3. Cómo el texto se organiza de una manera u otra, cómo se distribuye la información, cómo determinada información se superpone por encima de otra. Significado textual.

En esta primera dimensión, Fairclough (1995) analiza estas tres significaciones, junto con el modo en que los textos han sido diseñados y adquieren forma específica, desde su estructura global (en el caso que nos ocupa, el conjunto del libro de texto) hasta los diferentes rasgos gramaticales o el uso de determinado vocabulario.

Nos interesa aquí detenemos y recuperar del capítulo de fundamentación teórica el modo en que conceptualizamos el objeto de análisis de la investigación (el libro de texto) como dispositivo. Si nuestro punto de partida era foucaultiano, tomaremos ahora la definición que desde ese mismo punto de partida hace Agamben (2014) de dispositivo:

Cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. Por lo tanto, no solo las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares y -por qué no- el lenguaje mismo que quizás es el más antiguo de los dispositivos. (Agamben, 2014, p. 18)

Detenernos aquí y ahora en esta cuestión no es por clarificación terminológica, sino porque en este capítulo de fundamentación metodológica es importante entender que la consideración del libro de texto, ahora nombrado como dispositivo libro de texto, justifica el análisis por su función estratégica en las relaciones de fuerza entre saber y poder (aspecto, este último, que ya ha sido justificado en la fundamentación teórica).

Por tanto, aplicando este primer nivel a la presente investigación, podremos analizar el libro de texto de educación musical:

1. En tanto en cuanto dispositivo de reproducción de una realidad cultural determinada (cuestionándonos dónde están las otras realidades).
2. Como un dispositivo a partir del cual se desarrollan identidades y las relaciones entre esas identidades (¿qué identidades? y ¿dónde aparece el poder en la relación entre estas identidades?).
3. Como un dispositivo donde la información se presenta de una manera determinada (¿por qué de esa manera y no de esa otra?) y, como un dispositivo con una forma concreta (y no otra).

### ***1.1.2 El análisis de la práctica discursiva***

Esta segunda dimensión, la práctica discursiva, es fundamental en el método tridimensional de Fairclough (1995), pues como señalamos más arriba, es la dimensión que interrelaciona el análisis textual con el análisis de las prácticas sociales. Específicamente, este nivel se encarga de estudiar los aspectos de producción e interpretación de los textos. Es decir, aquellos elementos socioculturales y cognitivos de los sujetos que los llevan a producir un texto y/o a interpretarlo, pudiendo dar lugar a determinadas prácticas sociales u otros discursos derivados.

A este conjunto de herramientas de producción e interpretación, Fairclough (2003b) las denomina órdenes del discurso, a partir de las aportaciones que ya conocemos de Foucault (1973). Podríamos referirnos a ellos como las adaptaciones textuales (de producción e interpretación) que los sujetos hacen en función de a quién o con qué objetivo va dirigido el lenguaje. En otras palabras, son modos y usos del lenguaje que nos aproximan a un uso particular de este en función del contexto social; no serán iguales los órdenes del discurso que se usen para la elaboración de un material didáctico que para una octavilla reivindicativa de un movimiento social.

Además, los órdenes del discurso obtienen legitimidad social respondiendo a una convención cultural, política y social hegemónica, pero también son dispositivos que permiten la posibilidad de la contrahegemonía. Es en el espacio intertextual en el que se reproducen esas convencionalidades o en el que se pueden introducir cambios que, poco a poco, tengan efecto sobre las prácticas sociales. Es decir, si como señalamos en publicaciones anteriores (Martínez-Delgado, 2019), los libros de texto son espacios de reproducción y transmisión de la hegemonía cultural, un cambio en ellos (de contenido, de propuestas metodológicas, de porcentaje de uso diario, de estética, de imágenes, de audiciones, etc.), sería un primer paso para generar un cambio en las prácticas sociales derivadas de su uso.

Concretando en las aportaciones que este nivel aplica a la presente investigación, se toma el análisis de la práctica discursiva como la posibilidad de estudiar las formas del texto, los géneros, la manera en qué se crean y relacionan estos textos a partir de otros textos (intertextualidad) y la manera en qué se escribe, organiza y transmite el contenido a los niños y niñas, así como el modo en qué los niños y las niñas interpretan el contenido a partir del consumo de los libros de texto. Además, nos permite estudiar cómo estos factores influyen en la consolidación de sus identidades (análisis textual) y/o en la reproducción de determinadas prácticas sociales (análisis de la práctica social).

Como señala Fairclough (1995) en la introducción de su obra *Critical discourse analysis: The critical study of language*, esta segunda dimensión, el análisis de la práctica discursiva, está estrechamente ligada con las ideas de poder e ideología (conceptos que ya han sido fundamentados en el capítulo dedicado al marco teórico) a partir de las cuales se establece el ordenamiento social que da lugar a los órdenes de los discursos, aquello que en términos de Foucault llamaríamos políticas de la verdad. Por ello, en esta dimensión, centraremos la mirada, especialmente, en los aspectos relativos a los procesos de uso o de consumo de estos materiales, y haremos este análisis tanto desde una perspectiva estructural como estructural procesual.

Desde una perspectiva estructural, los órdenes del discurso son estructuraciones sociales con una combinación específica de:

- Las formas de actuar e interactuar en el curso de los eventos sociales. Cómo el discurso figura dentro de y contribuye a la acción social e interacción en una situación social específica.
- Las formas de representar aspectos de la realidad social: procesos, relaciones y estructuras del mundo material; pensamientos, sentimientos y creencias del mundo psicológico y también del mundo social.

- Las formas de ser o identidades personales y sociales. Cómo los sujetos se presentan a sí mismos y cómo son presentados por otros en situaciones sociales específicas.

Desde una perspectiva procesual, los órdenes del discurso son estructuraciones sociales de carácter histórico y que operan en la lucha por el lenguaje (Fairclough, 2008). Al respecto, es interesante analizar cómo el autor recupera las categorías de ideología y hegemonía de la obra de Gramsci (1981). La hegemonía, en tanto que habilidad de una clase para asegurar la adherencia y el consentimiento de las masas a determinados proyectos, es pensada desde los mecanismos semióticos y lingüísticos empleados para direccionar la práctica social.

### ***1.1.3 El análisis de la práctica social***

El texto que inicialmente consideramos el material empírico para el análisis, y que en una segunda dimensión nos permite pensarlo como un uso particular del lenguaje a través del que se producen órdenes del discurso asociadas a un determinado dominio social o institucional, en esta tercera dimensión se inscribe como parte de una práctica social (en nuestro caso la docencia o la didáctica de la música). Pero la cuestión central aquí es que esa práctica concreta, en sus diferentes estadios institucionales o contextuales, va a regular o condicionar fuertemente el uso del lenguaje, la producción textual. Lo que nos permite entender la estrecha relación entre discurso y práctica social y consolida nuestro planteamiento de considerar el texto curricular en su formato libro de texto como un discurso, con las implicaciones que el análisis deberá mostrar.

Fairclough (1995) establece en esta dimensión diferentes niveles de concreción, desde el nivel más micro al macro. Desde la situación concreta de cualquier práctica social, tal como una actividad de aula con el uso del libro de texto para la resolución de un ejercicio, como a un nivel institucional, por ejemplo,

el que regula la gratuidad de ese texto para la docencia; o la proyección ideológica, pero también económica, si ese libro de texto es hegemónico en las escuelas en un contexto de dominio neoliberal. Y esto nos permite mostrar la relación entre discurso y supremacía política y cultural, ya que son esas prácticas sociales las que en sus diferentes situaciones de cotidianidad sostienen la relación de dominación que impera en el contexto social.

Eso es particularmente relevante desde el punto de vista del análisis cultural. Como Fairclough (1995) señala, el poder social se entraña con la hegemonía cultural y, por tanto, los discursos culturales mediatizan, limitan y moldean las prácticas sociales. La regulación de estos discursos se establece a partir de las hegemonías sociales e ideológicas. Es en este punto donde entra en juego el concepto de reproducción: cuando unos sujetos naturalizan los procesos discursivos y se sienten cómodos con determinados órdenes del discurso, consciente o inconscientemente, reproducen y legitiman esos discursos.

Este es un argumento de validación importante de nuestro enfoque de investigación. Podemos deducir que el uso del libro de texto tiene efectos políticos e ideológicos en la medida en que se construye como una práctica social que cotidianamente produce y sostiene las relaciones de dominación imperantes en una sociedad.

#### ***1.1.4 Síntesis***

En síntesis, en este modelo, Fairclough (1995) sugiere que los acontecimientos discursivos tienen tres dimensiones o niveles: "(i) a language text, spoken or written, (ii) discourse practice (text production and text interpretation), (iii)

sociocultural practice.<sup>33</sup> (p. 98). Vinculando esta triple dimensión con nuestra investigación, entendemos:

1. El análisis textual del libro de texto de educación musical, la construcción y moldeamiento de identidades y creencias sobre la realidad.
2. El libro de texto de educación musical como soporte del discurso cultural, la interpretación sobre el mundo que hacen los y las usuarias de este dispositivo (profesorado, alumnado y familias) y la producción de discursos culturales a partir de estas interpretaciones.
3. La influencia que los discursos hegemónicos instalados en los libros de texto de educación musical tienen en las prácticas sociales y la cotidianeidad de los y las usuarias. Las presencias, con sus significados y las ausencias y sus significados ocultos.

## 1.2 Van Dijk: Discurso, poder y cognición

Como el resto del grupo autodenominado *Grupo Científico de Iguales* (compuesto originalmente por Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen y Ruth Wodak) también Van Dijk dirige su investigación al análisis del poder, o más concretamente, al análisis de los abusos de poder como causa de diferentes formas de injusticia social (2002, 2003a, 2016a). Una característica común al grupo es el compromiso social de la investigación académica. Como el propio Van Dijk (2009) señala:

Crucial para los analistas críticos del discurso es la conciencia explícita de su papel en la sociedad. Prolongando una tradición que rechaza la posibilidad de una ciencia «libre de valores», aquellos argumentan que la ciencia, y especialmente el

---

<sup>33</sup>Trad. (i) un texto lingüístico, hablado o escrito, (ii) práctica discursiva (producción e interpretación del texto), (iii) práctica sociocultural.

discurso académico, son inherentemente partes de la estructura social, por la que están influidos, y que se producen en la interacción social. En lugar de negar o ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, los analistas críticos proponen que tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración, y que las prácticas académicas se basen en dichas observaciones. [...] Los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (como cualquier sociólogo de la ciencia lo sería), sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos. Y lo hacen no solo como ciudadanos, sino también en tanto que, precisamente, investigadores. (pp. 150-151)

Dentro de este marco común, la diferencia que incorpora Van Dijk respecto de Fairclough es una dimensión en su análisis crítico del discurso, la cognitiva. Como anunciamos en el marco teórico, Gramsci (1981) defendía la idea de que tener el control de la cultura es tener la hegemonía sociopolítica de un grupo. Siguiendo esta idea, Van Dijk (2009) indica que el control de la mente es fundamental para la reproducción de las relaciones de poder, de dominación y el sostenimiento de la hegemonía. A este hecho, se suma el pensar que es en las prácticas discursivas donde se adquieren la mayor parte de nuestras creencias como sujetos. No obstante, advierte, que el ACD va más allá de analizar y pensar en la mera adquisición de creencias:

1. En primer lugar, adquirimos creencias y las aceptamos como válidas cuando provienen de fuentes que son socialmente consideradas como válidas, verdaderas y portadoras de conocimiento. En este punto, será de destacar que los discursos aportados por autoras o autores con un reconocimiento social dentro de la hegemonía global tendrán más peso que aquellos que no sean socialmente tan reconocidos. Seguramente un discurso y unas creencias dictadas por un hombre blanco, europeo, de clase alta, cisgénero, será más validado que el de una mujer negra, africana, de clase baja y homosexual. Este argumento nos ayuda a preguntarnos ante nuestro problema de investigación: ¿tiene el libro de texto “autoridad” socialmente

aceptada, en el contexto de la escolarización? Como la respuesta más obvia es afirmativa, parece legítimo preguntarnos por el discurso de verdad que emana de esa autoridad.

2. Se nos obliga, a lo largo de nuestra vida, a participar de determinados espacios discursivos como receptores, por ejemplo, la escuela. Los discursos que se desarrollan en estos espacios se atienden en consonancia a los deseos de quienes lo escriben. Es decir, el libro de texto en la escuela tiene un uso social y pedagógico según cómo los redactores y redactoras de estos manuales dictaminen.
3. No existen discursos alternativos que permitan la divergencia. No hay o son escasas las prácticas discursivas que permiten el consumo de un discurso alternativo y, por tanto, la posibilidad de crear creencias alternativas. Este argumento es crucial en el marco de esta investigación dado que nuestro interés radica en defender, desde el análisis, que el desarrollo curricular debe basarse en el estudio de la controversia y el análisis del discurso cuando las cuestiones humanas así lo requieran; de modo que la investigación sobre el diseño del material curricular diverso alternativo al libro de texto (verdad única) debe ser prioritario.
4. Podemos no tener las herramientas mentales (conocimientos y creencias) suficientes para desafiar los discursos y la información que se nos expone y transmite.

En definitiva, estos puntos insinúan que “el control discursivo de la mente es una forma de poder y de dominio si tal control se realiza en interés de los poderosos, y si los receptores no tienen alternativas” (Van Dijk, 2009, p. 163).

Aunque no es la intención de esta investigación desarrollar una teoría sobre la cognición y la mente, teniendo en cuenta que la aportación que tomamos en este punto de Van Dijk (2003b, 2009, 2016c) es la dimensión cognitiva, realizaremos un rápido recorrido por aquellos conceptos que el autor describe como básicos para

erigir los cimientos sobre los que construir la propuesta analítica para la presente investigación.

### ***1.2.1 La memoria personal (subjetiva) y la memoria social (intersubjetiva)***

Entendemos por memoria personal la totalidad de nuestras creencias individuales, nuestro conocimiento y nuestras opiniones elaboradas a partir de las experiencias discursivas, de los acontecimientos comunicativos en los que hemos participado, de las lecturas, el consumo audiovisual, etc. Estas experiencias llevan a crear lo que denominaremos modelos mentales, es decir, esas representaciones personales derivadas de la memoria (basadas en acontecimientos, experiencias, etc. subjetivas). Cuando interpretamos un texto o vemos una película, estamos construyendo o reconstruyendo modelos mentales específicos para la comprensión de ese texto o ese filme.

Por igual forma, para la comprensión y participación (como receptor o emisor) de cualquier práctica discursiva, creamos un modelo mental con aquellas propiedades que se ajustan al entendimiento de esa situación comunicativa, el contexto. Este modelo (contextual), tiene gran influencia en la manera en que interpretamos un discurso y un acontecimiento determinado.

La memoria social, por otro lado, son esas representaciones sociales, esas creencias que tenemos en común como parte de un grupo, de una cultura, etc. Pueden ser específicas, ideas que tenemos sobre un hecho concreto (la desviación del cauce del río Túria en València) o generales, más bien abstractas (la idea general de desviar un cauce de un río). Cabe anotar que la mayor parte del conocimiento social es general y/o abstracto.

Dentro de la memoria social, Van Dijk (2003b, 2009) propone diferenciar entre las opiniones y el conocimiento social. Es decir, aunque dentro de un grupo

podamos encontrar diferencias de opinión sobre un tema determinado (por ejemplo, el uso hegemónico del libro de texto en las aulas), todo el mundo compartimos la idea general (el libro de texto es el material hegemónico en la mayoría de centros educativos). Así, las creencias que un grupo determinado basa en valores y normas y que, a diferencia del conocimiento social, se defienden y afirman, las denominamos opiniones. Por el contrario, las creencias presupuestas, aquellas que difícilmente se cuestionan por el grupo por considerarse válidas y verdaderas, son las que conocemos como conocimiento social.

Poner en relación la memoria social con la personal no es complejo, puesto que el conocimiento social, las creencias colectivas, influyen notablemente sobre las individuales, pero, a su vez, como ocurre con las relaciones de poder y los discursos, los modelos mentales de cada uno de los sujetos de un grupo nutren las creencias colectivas.

Tras la breve conceptualización, tomando como referencia una de las obras más importantes de Van Dijk, *Discurso y Poder* (2009) podemos postular que existen, a partir de la memoria social y la memoria personal, dos vías de control de la mente:

1. A partir de la memoria personal deducimos que controlar la mente es controlar e influenciar en los modelos mentales (contextuales, de comprensión, de representación, etc.), es decir, el control (el poder) que se ejerce sobre la manera en que entendemos, vivimos y construimos nuestro contexto y nuestros acontecimientos discursivos.
2. Controlar la mente en la memoria social es influenciar sobre el conocimiento social compartido, las creencias, las actitudes y las opiniones de un grupo humano. Para Van Dijk (2009), las ideas de reproducción, poder y hegemonía encuentran aquí su punto determinante.

El ACD, centrado en cómo los discursos influyen en los procesos de poder y la hegemonía social, pondrá mayor foco de estudio en la dimensión de la memoria social que en la memoria personal, analizando el impacto que los discursos de un grupo tiene sobre las creencias colectivas, las prácticas sociales y las relaciones de poder.

Siguiendo esta aportación de Van Dijk (2009, 2016c) planteamos el siguiente interrogante que nos permitirá una aproximación al análisis. Si la mente está influenciada por los discursos en la construcción de los modelos mentales, creencias y conocimientos sociales compartidos, ¿de qué manera concreta influye el discurso cultural de educación musical en el dominio de la mente?, o dicho de otra manera, ¿qué elementos del discurso cultural controlan la cognición de los sujetos?

Para dar respuesta a estas cuestiones, debemos retomar algunas ideas expuestas en el punto 1.1 de la parte I de la fundamentación teórica (los elementos inherentes del discurso), así como algunas propiedades de los discursos. A partir de estas respuestas elaboramos otras preguntas que nos permitirán concretar el análisis de la presente investigación, enriqueciendo el banco de interrogantes para el proceso analítico.

1. El contexto: el espacio, tiempo, herencia histórica, etc., que tienen las situaciones sociales en las que se desarrollan los discursos. Retomando las ideas de Van Dijk (2013), no nos referimos, solamente, a la influencia que el espacio, el tiempo, la historia, las creencias, etc., tienen sobre los sujetos en la interpretación de los discursos, sino en cómo los sujetos construyen modelos mentales sobre cómo debe ser una situación social según qué discurso. Es decir, cómo una niña o niño, usuario del libro de texto en un ambiente de aula tradicional, construye sus modelos contextuales a partir de la vivencia sobre estos. Cómo un contexto de aula cerrada, con pupitres

individuales, con el libro de texto como herramienta hegemónica y la figura del profesorado como mero transmisor de contenidos, genera en esa niña o niño un determinado modelo de contexto de cómo se debe actuar como receptora en esa situación social comunicativa.

En este caso, el ACD se centra especialmente, en los modelos preferenciales de contextos, es decir, los que toman los sujetos generadores de los discursos sobre la base de que sean más apropiados para la reproducción de sus ideas. Control del contexto, control de la mente, poder. Aquello que aparece en un libro de texto se decide por quienes lo escriben y que habitualmente responden a un grupo editorial determinado que tiene intereses sobre el control del discurso escolar ¿Por qué esa canción y no esa otra?, ¿por qué ese texto?, ¿por qué esas imágenes?, en definitiva, ¿qué modelos mentales contextuales o, qué idea de contexto se está creando con el uso del libro de texto?, ¿cómo se establecen las relaciones de poder mediante el uso y control del libro de texto?

2. Los sujetos (agentes): las personas. Las que crean, emiten o reciben un discurso determinado. En estrecha relación con el contexto, son los agentes implicados en un proceso discursivo, los que se legitiman por una situación discursiva o los que se invisibilizan. Van Dijk (2009) apunta que, esa legitimidad, se crea y proporciona por los mismos receptores en relación con la construcción de modelos mentales que les dan esa credibilidad. Es decir, nadie cuestiona, ni tan solo investiga, quién hay detrás de una editorial, quién elabora los discursos que se reproducen y transmiten en el aula tomando los modelos contextuales preferenciales que mejor le convengan según sus intereses en ese, o en otros campos de la política, la economía, la cultura, etc. Nadie cuestiona este hecho porque como receptores nos hemos construido en unos modelos mentales que apoyan la veracidad y la legitimidad de estos agentes emisores. Por tanto, ¿qué agentes emisores y/o creadores del discurso hay detrás de ese libro de texto?, ¿qué modelo mental sobre etnicidad, género, homosexualidad, cultura, etc., tiene ese grupo emisor?

3. El tema: el trato que se hace sobre un tema determinado o la elección de un tema u otro influye directamente en las construcciones mentales individuales y, por tanto, en las colectivas. Si en el libro de texto de matemáticas de primero de primaria los problemas se refieren a situaciones familiares propias de una familia heteroparental de clase media/alta, con vehículo propio, que vive en una ciudad y compra en el supermercado, la construcción mental que la infancia hace sobre la idea de familia, de vivienda, comercio, etc., es muy determinada e influirá directamente en las relaciones de poder. Aquí también aparecen las presencias y las ausencias. ¿Quién existe para el libro de texto y quién no?, ¿qué temas se tratan y cuáles no, y por qué?, ¿a quiénes legitiman los temas tratados?, ¿qué relaciones se establecen entre los sujetos consumidores del libro de texto a partir de los temas expuestos?
4. Los esquemas o titulares: la información que se enfatiza. En la síntesis de un texto, de una conversación oral, etc. Toda aquella información que se resalta por encima de otra. Por ejemplo, los recuadros de ¡Importante!, de un libro de texto, el para saber más, los títulos de los temas, los esquemas que se elaboran al final de la unidad con la información más relevante, etc. Surgen los siguientes interrogantes, ¿qué información se resalta en los temas de los libros?, ¿qué títulos tienen las unidades?, si incluye esquema resumen, ¿qué información aparece?, ¿qué información se invisibiliza o se deja como opcional para la ampliación de la unidad?, en caso de tener presencia ¿en qué lugar y cómo aparecen los colectivos minorizados (mujeres, personas racializadas, personas trans, homosexuales, personas con diversidad funcional, etc.)?
5. El conocimiento colectivo local: aquella información que se da por sabida, aquella información que incomoda resaltar por los significados que socialmente suponen, o por contra, aquella información que se resalta notoriamente. Estos hechos moldean los modelos mentales de los sujetos y, a su vez, influyen sobre los modelos mentales del grupo (local). Por ejemplo, la manera en que se expresa, si se expresa, la idea de colonización en los

libros de texto. ¿Cómo se plantean cuestiones como la apropiación cultural en los libros de texto de educación musical?, ¿qué trato recibe la música popular valenciana en el libro de texto?, ¿y la música de otro contexto cultural?, ¿hay información que se da por sabida en el desarrollo teórico del libro?, ¿cómo podría afectar qué información se da o cuál se oculta en la construcción de los modelos mentales de los sujetos?

6. El lenguaje: el estilo, el léxico, las metáforas, etc. El uso de los elementos del lenguaje como control del discurso. Como pudimos comprobar en nuestra investigación anterior (Martínez-Delgado, 2016), los tipos de palabras, como los adjetivos, asociados a un determinado modelo mental (la idea de instrumentista, de compositora o compositor), pueden incidir, claramente, en la construcción de los modelos contextuales. ¿Encontramos alguna palabra que pueda llevar a poner en valor o, por el contrario, infravalorar, a determinados sujetos en la construcción de modelos mentales?, ¿el uso de metáforas, potencia a un grupo social específico en detrimento de otros?, ¿el lenguaje acompaña en el proceso de un trato igualitario de los y las agentes participantes de los discursos?
7. Las interacciones con el discurso: cómo los agentes implicados en el evento discursivo intervienen o no y en qué medida. Si, por ejemplo, el libro de texto ofrece la posibilidad de indagar en otras fuentes o si el profesorado complementa, o no, la información que se transmite con este dispositivo. Si el alumnado de un aula se ve interpelado por el libro en la construcción de su conocimiento o si, simplemente, legitima su poder discursivo como verdad absoluta. ¿Quién tiene el poder discursivo con esta herramienta?, ¿permite la posibilidad de alternativas en la búsqueda de información?, es decir, ¿permite la interacción con otros agentes discursivos no implicados directamente en el evento?, ¿en las actividades propuestas, quién tiene más protagonismo, el alumnado, el profesorado, el libro, la libreta, ...?

Estos siete puntos constituyen un nuevo reto metodológico en nuestra investigación al incorporar nuevos interrogantes que enriquecen el proceso de análisis crítico del discurso de los libros de texto de educación musical.

### 1.3 Ruth Wodak: El enfoque histórico del discurso

El planteamiento metodológico que nos aporta el EHD propuesto por Ruth Wodak (Wodak y Reisigl, 2009), viene a complementar los otros dos modelos expuestos anteriormente. Este enfoque, como los anteriores, tiene estrecha relación con la teoría crítica, orientando la base de su desarrollo teórico y metodológico en estos tres aspectos (Wodak, 2003b):

1. El mundo social se expresa a menudo a través de luchas y contradicciones, mostrando en esas dinámicas una enorme complejidad. El desafío es encontrar principios procedimentales que se enfrenten a la complejidad y posibiliten el descubrimiento de las incoherencias y contradicciones, paradojas y dilemas presentes en las estructuras internas de los textos y los discursos. Wodak (2003a) denomina a este fundamento “la crítica inmanente del discurso”.
2. Trascender las fronteras del texto y analizar las prácticas discursivas. Crítica sociodiagnóstica. Este fundamento requiere de la teoría social para su completo desarrollo e implica una noción bien argumentada de contexto.
3. La posibilidad de los discursos de la transformación. Análisis e identificación de aquellos elementos que contribuyen o pueden contribuir al cambio en los eventos discursivos. La crítica transformadora.

Estos tres pilares son fundamentales para entender el desarrollo metodológico de este enfoque dentro de los ECD, así como su idea de contexto, en la cual basa esta perspectiva histórica del discurso. Wodak (2009), desarrolla la concepción de contexto a partir de cuatro niveles o estamentos.

1. El primero consiste en aquello que encontramos de manera inmediata cuando analizamos un discurso, un texto. El lenguaje, y todos los elementos

lingüísticos internos o externos del texto. En el caso de la presente investigación, este nivel del contexto se asociaría con el contexto lingüístico del texto de los libros de texto.

2. El segundo corresponde a la relación intertextual e interdiscursiva que se establece entre los textos, los tipos de textos, los discursos y los tipos de discursos. Podríamos extrapolarlo a las relaciones que hallamos entre los materiales analizados.
3. El tercero se refiere al contexto específico de un discurso, pero desde una perspectiva extralingüística. Es decir, todas las relaciones y variables sociales o los marcos institucionales. La escolarización.
4. Finalmente, el cuarto nivel lo asociamos con el contexto histórico, político, social, cultural, etc. En que se desarrollan las prácticas discursivas. En el caso que nos ocupa, el sistema neoliberal.

Como apunta Meyer (2003), Wodak (2003b, 2009) en su desarrollo del enfoque histórico del discurso, siempre ha tenido muy presente la necesidad de no caer en las redes de la teoría, insistiendo en la importancia de crear herramientas conceptuales que nos ayuden a entender los eventos discursivos y las implicaciones sociales de los mismos. Por ello, esta corriente expuesta en el capítulo 4 del libro *Métodos del análisis crítico del discurso* coordinado por la propia Wodak junto con su compañero Meyer, concreta este enfoque en diferentes categorías de análisis que tomaremos como referentes para incorporar en nuestro método de investigación.

La investigación que aparece en este libro a modo de ejemplo se centra en el discurso antisemita, racista, etnicista y nacionalista de la propuesta del *Partido de la Libertad* austriaco en el proyecto *Austria Primero*. Así, las categorías que aparecen a modo de preguntas irán formuladas en esta dirección con la intencionalidad de focalizar el análisis en estos aspectos desde una perspectiva de la discriminación. La formulación de preguntas, así como el tema en cuestión, la

discriminación racista, son otras dos cuestiones que incorporaremos en la elaboración de nuestro método particular de análisis. Veamos cómo lo expone Wodak (2003a):

1. Desde el punto de vista lingüístico, ¿de qué modo se nombra a las personas y de qué modo se hace referencia a ellas?
2. ¿Qué rasgos, características, cualidades y particularidades se les atribuyen?
3. ¿Por medio de qué argumentos y de qué esquemas argumentativos tratan algunas personas concretas o algunos específicos grupos sociales de justificar y legitimar la exclusión, la discriminación, la supresión y la explotación de otros?
4. ¿Desde qué perspectiva o punto de vista se expresan estas etiquetas, atribuciones y argumentos?
5. ¿Se articulan abiertamente las respectivas afirmaciones? ¿Resultan intensificadas o atenuadas? (pp. 113-114).

A partir de aquí, el EHD propone una lista de temas (a los que Wodak se refiere como *topoi*), sobre la que desarrolla tanto el análisis mediante herramientas organizativas como el estudio de las estrategias discursivas<sup>34</sup>. En relación con los métodos anteriormente planteados, en este enfoque encontramos la necesidad de pensar el análisis desde una perspectiva crítica y social, pero teniendo presente la importancia del lenguaje en el desarrollo de los discursos y en la transmisión de determinada información y, por tanto, en la configuración de las identidades.

---

<sup>34</sup> Para más información puede consultarse el ya mencionado capítulo cuarto del libro *Métodos de análisis crítico del discurso* (Wodak y Meyer, 2003) o el más reciente capítulo de Martin Reisigl (2017) *The Discourse-Historical Approach*.

Aún y siendo este un enfoque más centrado en los aspectos lingüísticos, del EHD tomamos: la base en las teorías críticas, la crítica inmanente, la crítica social y, especialmente, la crítica transformadora. También incorporamos la importancia del contexto, idea recurrente tanto en el método tridimensional de Fairclough (2003a) como en el sociocognitivo de Van Dijk (2013), desde una perspectiva del bagaje histórico. Y finalmente, la formulación de interrogantes que nos permitirán focalizar el análisis.

## **2. EL MÉTODO. ACD EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DISCURSO CULTURAL EN EDUCACIÓN MUSICAL**

En el desarrollo de este capítulo, en el que se explicita el marco metodológico, se han ido incorporando los diferentes enfoques que consideramos más relevantes y cercanos a nuestro posicionamiento pedagógico dentro de los ECD. En primer lugar, revisamos la propuesta de Fairclough (1995, 2008), tomándola como eje para la elaboración de nuestro propio método de análisis que adaptamos al objeto de estudio de la presente investigación, los libros de texto de educación musical. Posteriormente, sintetizamos las aportaciones de Van Dijk (2009) poniendo de relieve aquellas cuestiones que consideramos que podían enriquecer la propuesta particular de esta investigación y, finalmente, revisamos el trabajo de Wodak (2003b), interesándonos en la mirada desde la historicidad.

Por tanto, consideramos que es ahora el momento de presentar el desarrollo de nuestro propio enfoque metodológico a partir de la interrelación de los tres modelos planteados anteriormente y, teniendo como referencia, el modelo tridimensional propuesto por Fairclough (2003a) por ser, además del que más consenso alcanza, el que más se adapta a los objetivos de la presente investigación. Cabe recordar que, como ya se ha señalado anteriormente, nuestro método es un marco analítico que necesariamente pone en relación el procedimiento metodológico con el desarrollo teórico.

En primer lugar, anunciamos que, en nuestro enfoque metodológico, mantenemos las tres dimensiones del modelo tridimensional de Fairclough (1995). Situándonos en la primera dimensión, encontramos la idea, también sustentada por Wodak (2003a), de que el ACD se debe iniciar con un análisis textual. Como bien se ha expuesto anteriormente, entendemos la textualidad desde la mirada semiótica, por ello, en esta primera fase tomaremos todas las cuestiones lingüísticas, pictóricas, auditivas, etc., semióticas, en definitiva, para ver qué

significaciones crean para los sujetos. Hallamos aquí otra conexión con la teoría sociocognitiva de Van Dijk (2009) en lo referente a cómo las creencias y las identidades de los sujetos se forjan en el desarrollo de los discursos y con el uso y consumo de contenido semiótico (palabras, imágenes, etc.).

Siguiendo en esta línea, pasamos a la segunda dimensión del modelo tridimensional, el análisis de la práctica discursiva. Los tres modelos estudiados plantean la necesidad de traspasar las barreras de la lingüística pura. La textualidad es producida en un contexto. Ese contexto específico genera un conjunto de recursos discursivos dentro de los cuales los sujetos producen o interpretan el texto. Llamaremos órdenes del discurso a ese entramado discursivo a través del que se expresa un orden social. Y ese entramado irá modificándose según se modifican los procesos sociohistóricos que lo determinan. Es decir, en este segundo nivel el texto se convierte en una práctica discursiva mediada por el orden social.

Así, esta fase que consideramos fundamental en los eventos discursivos puede atravesarse por las aportaciones de Van Dijk (2009, 2013, 2016d) en cómo la cognición es un elemento básico a tener en cuenta en la construcción de los órdenes de los discursos, fruto de la ordenación social a partir de una hegemonía sociocultural. Es decir, la construcción “natural” de una manera de hacer y entender el discurso se neutraliza y naturaliza debido a su aceptación y permisividad por parte del poder cultural. Wodak (2003a), Wodak y Reisigl, (2009), a su vez, también incorpora esta segunda fase en su propuesta analítica, nutriéndose de las teorías sociales para un más amplio desarrollo.

La tercera fase, el análisis de la práctica social, se comparte por los tres investigadores como fase indispensable en el desarrollo del ACD. No podemos analizar un discurso críticamente sin tener en cuenta las prácticas sociales que lo configuran o que se derivan de él. Desde la propuesta cognitiva de Van Dijk

(2016d), incorporamos la idea de memoria social en la comprensión de cómo los modelos mentales colectivos inciden en los individuales, de ahí que deriven en su influencia sobre las creencias y las construcciones identitarias propias y, con ello, sobre los órdenes del discurso. Como mencionamos anteriormente, el control de la mente es el control del conocimiento social compartido y, por tanto, de la construcción y comprensión de los discursos.

Todas estas fases se cruzan directamente, además de con la cuestión de la memoria social, con la construcción de la memoria personal. Esta se aplica en cualquier fase analítica de Fairclough (2003a) y Wodak (2003a) pues, como anuncia Van Dijk (2016a), a lo largo de la producción de los eventos discursivos los sujetos van desarrollando sus creencias que, posteriormente, marcarán el entendimiento o elaboración de otros discursos, así como la posibilidad de generar discursos alternativos.

En esta idea también hace énfasis Wodak (2003a), quien incorpora como pilar de su propuesta la necesidad de analizar aquellos elementos que pueden contribuir a un cambio en los discursos y, por tanto, en las prácticas sociales, en el sistema. Esta investigadora toma la crítica del análisis como una posibilidad de transformación y el discurso como un cambio, idea que comparte directamente Van Dijk (2009) pero con una mirada desde la cognición, planteando la posibilidad de la falta de herramientas conceptuales y cognitivas para desafiar los discursos hegemónicos y crear alternativas.

Por otro lado, y, como elemento transversal de todos los modelos, encontramos el contexto. Cada uno de ellos incorpora a su concepción diferentes cuestiones, pero todos ellos tienen en común la importancia de situar el objeto de estudio en un contexto concreto. El contexto, entendiéndose desde la perspectiva que se desee, siempre tendrá influencia sobre los discursos y viceversa, los discursos irán conformando los contextos concretos y globales.

Finalmente, como elemento base de nuestro modelo analítico, encontraremos la perspectiva feminista. El ACDF no tiene un método en sí, dado que esta cuestión debe atravesar cualquier situación analítica y así sucede en la presente investigación. Como venimos apuntando desde el inicio, esta tesis doctoral se posiciona claramente junto con las ideas poscoloniales y feministas, por tanto, nuestro método de investigación irá estrechamente ligado a este sentir.

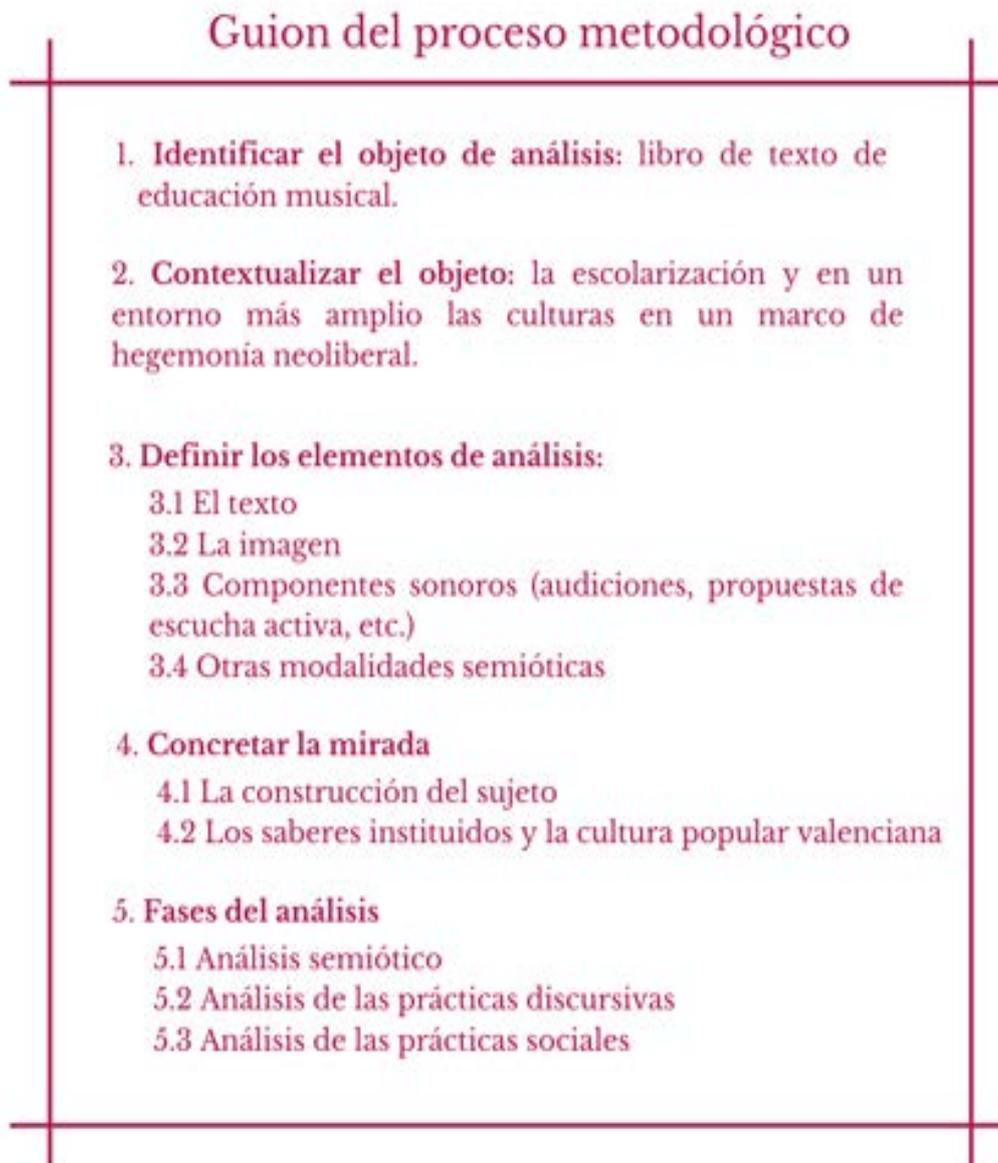
A modo de síntesis, el método de análisis que planteamos en el presente trabajo de doctorado parte del modelo tridimensional de Fairclough (1995, 2003a) e incorpora elementos de otros modelos como la cognición de Van Dijk (2009, 2013, 2016d) o la idea bien fundamentada de contexto de Wodak (2003a) aún y siendo este elemento defendido y argumentado desde las tres propuestas.

## **2.1 Guion metodológico**

El proceso de análisis requiere de diferentes fases, que debemos determinar antes de iniciar su desarrollo. A continuación, se presenta el guion metodológico que se ha elaborado para mostrar y situar los diferentes pasos que realizaremos en el proceder analítico de esta investigación.

**Figura 3.**

*Guion metodológico de la investigación*



Primeramente, es fundamental determinar cuál va a ser el objeto de análisis, en este caso y como venimos presentando desde el inicio de la investigación, el libro de texto de educación musical de Educación Primaria. Retomando las aportaciones realizadas en el marco teórico, anunciamos que el libro de texto es ese elemento de concreción curricular donde se sintetiza y dictamina aquello que los niños y niñas van a aprender en la escuela, aquello que el profesorado debe enseñar en las aulas y aquello que debe ser aprendido como contenido general. Si aparece en el libro de texto, es que debe ser estudiado, aprendido o memorizado.

Además, como sostiene Van Dijk (2002), estos artefactos son “los únicos libros que son lectura obligatoria en nuestra cultura” (p. 201)

En segundo lugar, y como hemos deducido de las propuestas metodológicas anteriormente expuestas, es fundamental situar el objeto de estudio en el contexto en el que se ubica, pues su análisis no puede estar desvinculado, ni mucho menos, de las cuestiones contextuales. Así, enmarcamos el libro de texto dentro de la escolarización valenciana, española y europea, y en un marco más amplio, dentro de la hegemonía neoliberal y todas las expresiones políticas, culturales, económicas, sociales, etc., que comporta. El libro de texto no existe sin ser un elemento claramente politizado, cruzado por cuestiones económicas y de poder, ¿qué implica tener la hegemonía de ventas de libros de texto?, ¿qué propuestas pedagógicas, qué concepto de profesorado y alumnado se proyecta con el uso de este material?

Terceramente, es determinante señalar los elementos que analizaremos en nuestro proceso investigativo. Como se ha reiterado en más de una ocasión en los diferentes capítulos de esta tesis doctoral, partimos del pensar el ACD como un análisis semiótico, no centrado exclusivamente en el texto ni en otros soportes de producción discursivo, sino entendiendo que un mismo discurso se apoya en diferentes componentes discursivos (texto, imágenes, vídeos, canciones, etc.). Por ello, en este estudio, tomaremos como elementos de análisis el texto, la imagen, los componentes sonoros (es decir, todas aquellas propuestas de escucha activan, desde sonidos simples a melodías conocidas, pasando por canciones populares, o música actual) y otras cuestiones semióticas que se presenten en el discurso y se hallen en el desarrollo analítico.

En cuarto lugar, se concreta la mirada. Es decir, se focaliza en aquellas ideas, conceptos, relatos, etc. en los que se quiere profundizar. Impregnadas por las cuestiones poscoloniales y de género, identificamos en este cuarto paso, una serie

de categorías de análisis sobre las que orientar nuestra mirada analítica para proceder al quinto y último paso de este método, las fases de análisis.

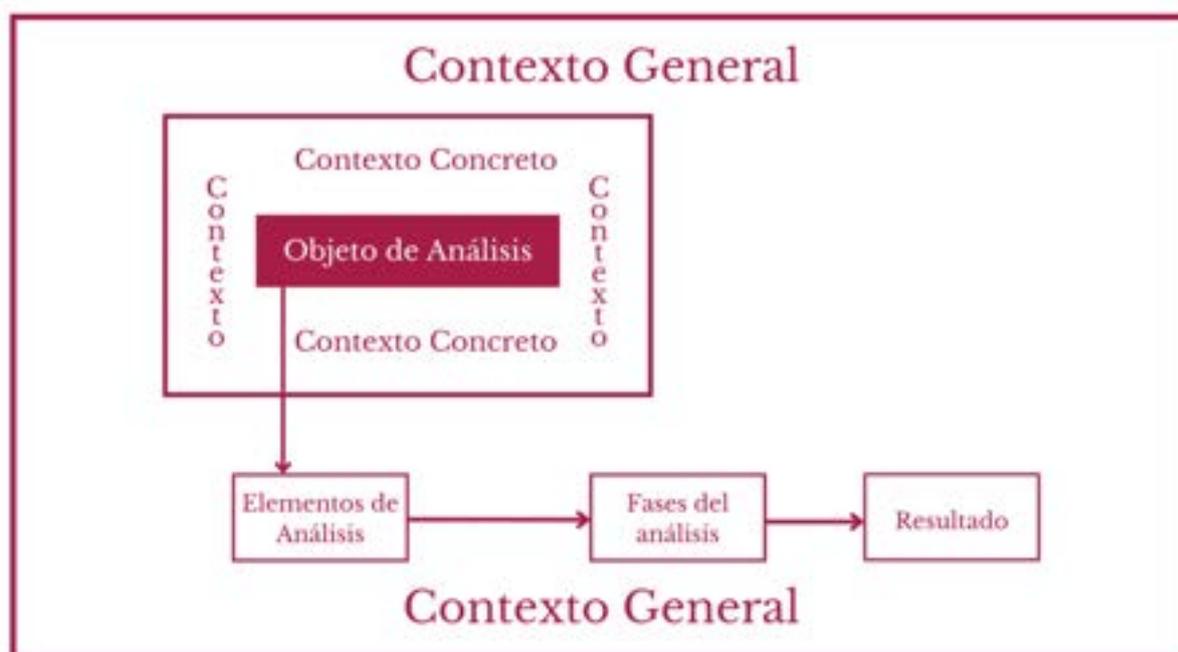
Este proceso se completa con el propio análisis. Tomando los elementos extraídos del objeto principal, el libro de texto, se aplican las diferentes fases analíticas que permiten la profundidad investigativa, derivando en un exhaustivo resultado final.

## 2.2 El modelo de análisis

Para explicar de una manera más clara y visual el modelo de ACD que presentamos en esta investigación, hemos elaborado este esquema en el que se muestra el método de análisis a partir de todo aquello expuesto en este apartado del marco metodológico.

**Figura 4**

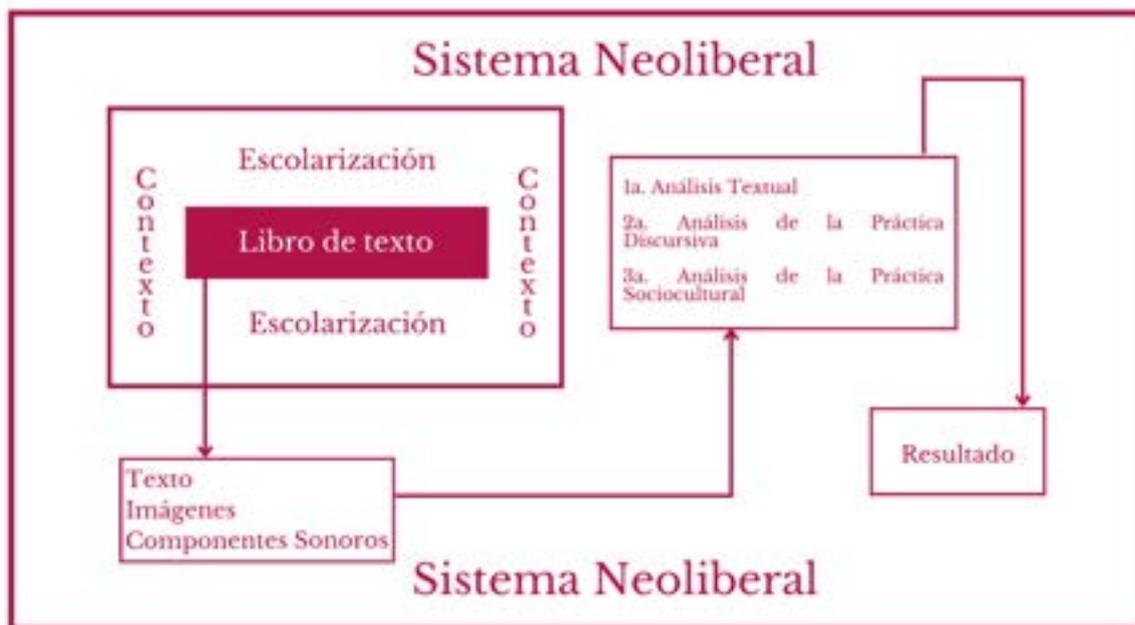
*Esquema del modelo de análisis*



Se puede apreciar la importancia del contexto para el presente modelo de análisis, diferenciando el contexto general, en el cual se desarrolla el proceso de análisis y que impregna cualquier elemento investigativo y/o conceptual. Y, a la vez, el contexto concreto, inmerso dentro del general pero específico del objeto de análisis. Si este modelo elaborado a partir del desarrollo metodológico de Fairclough (1995, 2003a), Van Dijk (2009, 2013, 2016d) y Wodak (2003a, Wodak y Reisigl, 2009) y atravesado siempre por la perspectiva poscolonial y el ACDF se aplica a la presente investigación, obtenemos el siguiente esquema:

Figura 5.

*Esquema aplicado del modelo de análisis*



En primer lugar, situamos el objeto de estudio, el libro de texto, en el contexto macro, el sistema neoliberal. Cabe anotar que este macro contexto es, también, el contexto de la presente investigación y, por tanto, de todo el proceso de análisis. En segundo lugar, focalizamos sobre el contexto específico del libro de texto, la escolarización.

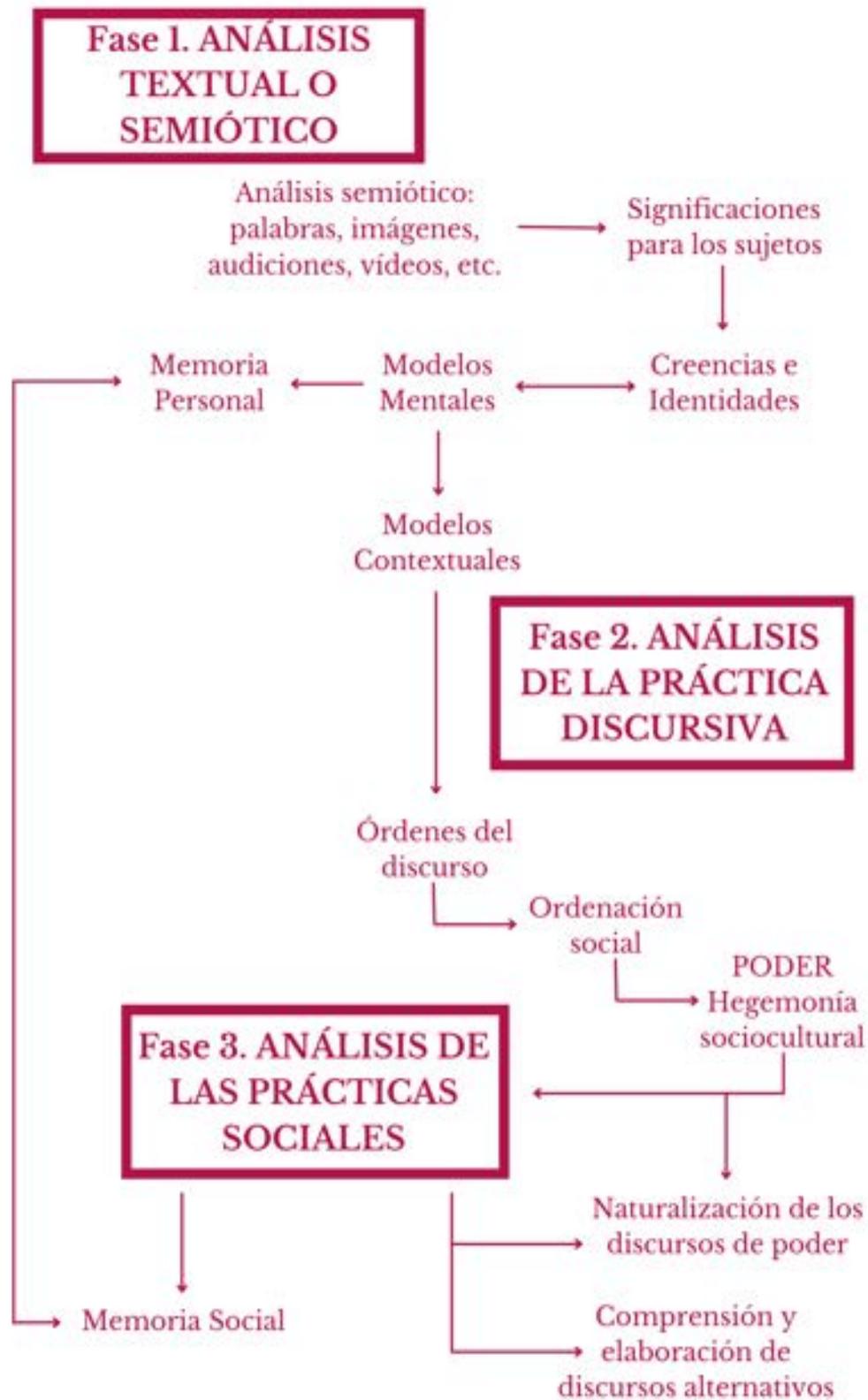
Una vez situado el objeto dentro del contexto macro y micro, determinamos los elementos de análisis del objeto de estudio, en el caso que nos ocupa, el texto, las imágenes y los componentes sonoros. En tercer lugar, tras identificar los elementos de análisis, se prosigue con el desarrollo analítico a partir de tres fases de estudio, el análisis textual o semiótico, el análisis de la práctica discursiva y el análisis de la práctica sociocultural. Finalmente, ubicamos el resultado derivado del desarrollo de todo este proceso analítico.

### **2.3 Las fases de análisis**

Dada la complejidad del método y para aclarar la evolución de las diferentes fases de análisis, presentamos, a continuación, un esquema específico con el desarrollo y la interrelación de las tres fases de análisis:

Figura 6

Esquema de las fases de análisis



**Fase 1. Análisis textual:** en esta primera fase realizaremos un proceso de análisis semiótico, palabras y otras cuestiones léxicas que generan significaciones para las personas envueltas en el evento discursivo, el uso del libro de texto. Estas significaciones crean, en los sujetos, creencias, consolidan valores y contribuyen en el desarrollo de las identidades de los mismos, es decir, desarrollan modelos mentales a partir de la memoria personal y, a su vez, estos modelos mentales contribuyen, en esta primera fase, al desenvolvimiento de esas identidades, creencias y valores. Además, como especifica Van Dijk (2009), en su teoría triádica discurso, poder y cognición, los modelos mentales derivan en modelos contextuales, aquellos que creamos como fruto de un contexto y para la comprensión de ese contexto.

**Fase 2. Análisis de la práctica discursiva:** los modelos mentales y contextuales contribuyen en la elaboración de las órdenes del discurso, aquellas actitudes discursivas derivadas de un orden social preestablecido en el cual se inserta el discurso y que facilita y es resultado del poder, la hegemonía sociocultural, política y económica de un contexto determinado. Es decir, el por qué de un uso determinado del lenguaje dependiendo del contexto. La interpretación o producción de textos a partir de las órdenes discursivas que recibamos.

**Fase 3. Análisis de las prácticas sociales:** la aceptación de los órdenes del discurso por los sujetos de manera inconsciente nos lleva a un proceso de naturalización de los discursos de poder y a la incorporación (muchas veces sutil e inconsciente) de estas prácticas sociales derivadas de las relaciones de poder a nuestro habitus. Por otro lado, en esta misma fase, encontramos otra alternativa, la detección de las relaciones y los abusos de poder en los eventos discursivos y la posibilidad de comprensión y elaboración de discursos alternativos. Por tanto, aquí, analizaremos qué prácticas sociales se derivan del uso del libro de texto. Asimismo, de esta tercera fase, surge el mencionado anteriormente memorial social, esas creencias elaboradas por un grupo humano, un colectivo, etc., que influyen de manera directa en las creencias personales (Fase 1) y viceversa, la

influencia de las creencias personales en la consolidación de esta memoria colectiva.

## **2.4 Aproximación al análisis desde la mirada decolonial**

Tras la exposición del proceso analítico que llevaremos a cabo en la siguiente etapa de la presente tesis doctoral y retomando una de las aportaciones del EHD de Wodak (2003b), es fundamental que recuperemos aquellas cuestiones que a lo largo de estas páginas hemos ido desarrollando y que nos permitirán aproximarnos al análisis del discurso de los libros de texto seleccionados. Para ello, además de los aspectos puramente metodológicos presentados en este capítulo, recogemos los interrogantes mediante los cuales concretamos, en el capítulo anterior, la mirada decolonial de este estudio y que nos permitirán, ahora, una aproximación conceptual y, por tanto, analítica.

¿Tiene el libro de texto “autoridad” socialmente aceptada, en el contexto de la escolarización? Como la respuesta más obvia es afirmativa, parece legítimo preguntarnos por el discurso de verdad que emana de esa autoridad.

Si el libro de texto que vamos a analizar se sustenta en una epistemología estructurada sobre una mirada eurocéntrica, ¿con qué estrategias simbólicas se produce esa colonialidad del saber? ¿Qué se legitima y qué se invalida en la producción de conocimiento?

¿Cómo la acción social que provoca el uso de un libro de texto desemboca en la reproducción de prácticas sociales de cotidianidad?, y ¿cómo esas prácticas están claramente atravesadas por vínculos y posiciones de poder y dominación que, por tanto, influyen en el desarrollo de las identidades de los sujetos que utilizan ese material curricular?

¿De qué manera concreta influye el discurso en el dominio de la mente?, o ¿qué elementos del discurso controlan la cognición de los sujetos?

¿Qué modelos mentales contextuales o, dicho de otra manera, qué idea de contexto se está creando con el uso del libro de texto?, ¿cómo se establecen las relaciones de poder mediante el uso y control del libro de texto?

¿Qué agentes emisores y/o creadores del discurso hay detrás de ese libro de texto?, ¿qué modelo mental sobre etnicidad, sujeto racializado, género, homosexualidad, transexualidad, etc., tiene ese grupo emisor?

¿Quién existe para el libro de texto y quién no?, ¿qué temas se tratan y cuáles no, y por qué?, ¿a quiénes legitiman los temas tratados?

¿Qué información se resalta en los temas de los libros?, ¿qué títulos tienen las unidades?, si incluye esquema resumen, ¿qué información aparece?, ¿qué información se invisibiliza o se deja como opcional para la ampliación de la unidad? y, ¿a quién representa o visibiliza esa información complementaria?

¿Cómo se plantean cuestiones como la apropiación cultural en los libros de texto de educación musical?, ¿qué trato recibe la música popular valenciana en el libro de texto?, ¿y la música de otro contexto cultural?, ¿hay información que se da por sabida en el desarrollo teórico del libro?, ¿cómo podría afectar qué información se da o cuál se oculta en la construcción de los modelos mentales de los sujetos?

¿Encontramos alguna palabra que pueda llevar a poner en valor o, por el contrario, infravalorar, algún sujeto en la construcción de modelos mentales?, ¿el uso de metáforas, potencia a una determinada población y no a otra?, ¿el lenguaje

acompaña en el proceso de un trato igualitario de los y las agentes participantes de los discursos?

¿Quién tiene el poder discursivo con esta herramienta?, ¿permite la posibilidad de alternativas en la búsqueda de información?, es decir, ¿permite la interacción con otros agentes discursivos no implicados directamente en el evento?, ¿en las actividades propuestas, quién tiene más protagonismo, las niñas y niños, el profesorado, el libro, la libreta, ...?

### **3. EL CORPUS. LOS LIBROS DE TEXTO**

Definir, concretar y materializar el objeto de estudio es el punto de partida de cualquier proceso analítico, por ello, en el siguiente apartado describiremos cuál es el corpus de esta investigación y los criterios bajo los cuales se ha delimitado. No es tarea fácil teniendo en cuenta la considerable variedad de oferta en el mercado editorial, ya sea en papel o en soporte digital. Aunque investigaciones en este ámbito (Rodríguez, Bruillard y Horsley, 2015 y Fernández Reiris, 2003), ya señalaron que tras esa posibilidad de la multioferta, se encuentra un contenido que, tanto digital como analógico, no varía en exceso, el creciente uso de las tecnologías y la integración del material audiovisual en el desarrollo curricular, pueden dar una falsa ilusión de cambio (Adell y Area, 2023).

Tomando el esquema metodológico expuesto anteriormente, el primer paso para enfrentar el proceso de análisis es seleccionar los libros de texto que constituirán el corpus de nuestra investigación y justificar la elección de esa muestra. Para ello hemos utilizado tres criterios que nos han permitido acotar el objeto de estudio.

Entendemos el corpus como aquellos elementos, también semióticos, que delimitan el objeto de estudio, aquellos materiales que en diferentes formas y soportes crean significado. Pero este significado debe poderse poner en relación con nuestra pregunta de investigación y explicar un fenómeno discursivo o problema social. Acotar el corpus nos permite focalizar la mirada analítica.

Este proceso, como mencionamos anteriormente, es complejo y está instaurado dentro de la lógica teórica y analítica de la cual parte el fundamento de esta investigación. Es decir, la decisión y delimitación del corpus está claramente condicionada por las teorías críticas y poscríticas y atravesada por las teorías

poscoloniales y de género, elementos que contextualizan la presente tesis doctoral. No podemos desvincular las decisiones de la selección del corpus de la investigación en sí. Todo en el análisis crítico del discurso tiene un porqué, también el corpus.

Para proceder con la delimitación del objeto de estudio es fundamental que retomemos el punto de partida y la perspectiva analítica de esta tesis doctoral. Estudiamos el libro de texto como un artefacto de concreción curricular, y por ello, un dispositivo que proporciona continuidad a la hegemonía sociocultural del sistema neoliberal. Teniendo claro este punto de partida, podemos definir el corpus de esta investigación como aquellos libros de texto mediante el análisis de los cuales, vamos a pensar, desarrollar y discutir cómo se manifiesta esa hegemonía de la transmisión cultural capitalista en el contexto escolar.

Ello requiere de un proceso de foco en el análisis, dado que para poder profundizar en dichas cuestiones debemos afinar la mirada y concretar en aquellos materiales que vamos a estudiar. De este modo, en el desarrollo de la selección, hemos establecido unos criterios que nos han permitido determinar el corpus de la investigación, obteniendo veinticuatro materiales para proceder al análisis crítico del discurso.

### **3.1 Criterios de selección**

Como se ha mencionado anteriormente, para profundizar en el análisis es importante situarnos en un plano discursivo específico (Jäger, 2003), en este caso, dada la amplitud de la muestra (libros de texto), se han triangulado tres criterios de selección mediante los cuales hemos concretado nuestro objeto de estudio. En este sentido, nuestra mirada se centra en los libros de texto de educación musical en la etapa de Educación Primaria dentro del contexto educativo valenciano.

El desarrollo de los criterios de selección ha estado condicionado por la situación contextual legislativa, lingüística y las características culturales propias del País Valencià y el Estado español. El punto de partida es una amplia lista de editoriales estatales y propias de la comunidad autónoma que tienen largo recorrido en el campo de la edición de materiales curriculares y un reconocido estatus en el mundo editorial. A continuación, exponemos los criterios que hemos tenido presentes en el proceso de delimitación del corpus.

### ***3.1.1 Adaptación a la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)***

El primer criterio establecido ha sido la actualización del estudio a la nueva normativa educativa. El punto de partida de cualquier investigación debe ser el de querer contribuir a la mejora en el campo de estudio sobre el cual se trabaja, en este caso, nuestro objetivo es contribuir a la mejora en el ámbito educativo. En esta investigación estudiamos el segundo nivel de concreción curricular que, siguiendo el modelo de Gimeno, (1988) se traduciría en el currículum presentado al profesorado. No es nuestra pretensión revisar los discursos culturales anteriores, sino estudiar la transmisión cultural actual que se efectúa con el uso de estos artefactos de concreción curricular, por tanto, no podemos enfrentarnos a un análisis obsoleto fuera del marco legislativo actual, los libros de texto de este estudio deben estar actualizados.

Teniendo esta cuestión clara, observamos que la incorporación de la nueva legislación se está haciendo de manera progresiva y que, en consecuencia, no todos los cursos de la etapa de Educación Primaria están adaptados a la nueva norma. Esta adaptación progresiva se ha iniciado con los primeros cursos de los tres ciclos de esta etapa educativa, de esta manera, son los niveles de 1º, 3º y 5º los que están desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la LOMLOE y, por tanto, es de estos cursos, de los que hemos seleccionado los ejemplares para el análisis.

### ***3.1.2 La cuestión lingüística: cambio o permanencia del contenido***

El segundo criterio que hemos elaborado para la delimitación de nuestro objeto de estudio ha sido la lengua de publicación. La presente investigación busca analizar el discurso cultural que se transmite con el uso de los libros de texto, qué culturas, qué sujetos, qué saberes, qué identidades.

El País Valencià tiene una característica lingüística particular que contribuye a incrementar el ya conflictivo espacio de la educación institucional marcado por las relaciones entre los discursos de poder y las contrahegemonías. La lucha por la enseñanza en valencià ha sido una cuestión histórica en el territorio, pues la cooficialidad de las dos lenguas, valencià y castellano, aprobada por las Cortes Valencianas en la Ley 4/1983 de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano ha venido obteniendo reflejos diversos en las prácticas educativas.

Así pues, enfrentarnos al análisis del discurso cultural en el contexto valenciano, necesariamente implica la cuestión lingüística como un elemento cultural identitario. Situándonos en el objeto de estudio, los libros de texto de educación musical en Educación Primaria y en el territorio valenciano, surgen diferentes interrogantes del siguiente tipo: ¿se usarán las mismas canciones en las ediciones en valencià y en castellano?, ¿qué pasa con aquellos niños y niñas que, en su escuela, esta materia se imparte en castellano?, ¿la cuestión lingüística afecta al desarrollo identitario?, ¿se propondrán canciones populares propias del territorio independientemente de la lengua con la que se vehicula el contenido curricular?, ¿se realizarán audiciones contextualizadas en coherencia con el contexto valenciano?, ¿qué imaginario sonoro tendrán las niñas y niños usuarios de estos materiales?, ¿y las danzas?, ¿las propuestas de movimiento tendrán un arraigo sobre la cultura popular valenciana independientemente de la lengua de publicación del material?, ¿qué sucede con la cultura y la tradición popular valenciana?, ¿se le da el mismo trato en los ejemplares escritos en valencià y en castellano?

Estas y otras cuestiones nos han llevado a considerar que es fundamental estudiar si el contenido y el discurso cultural de los libros publicados en las dos lenguas cooficiales es similar y el efecto que esto puede tener en los sujetos usuarios de estos materiales.

### ***3.1.3 Control de mercado, grupos de poder y territorio en el campo editorial***

Como ya se ha argumentado en el capítulo dedicado a la fundamentación teórica, el control cultural tiene estrecha relación con intereses de mercado y grupos de poder ideológico. Apple (1997) dedicó su importante obra *Maestros y Textos* a esta cuestión. Aunque no es ahora el momento de profundizar en este análisis, sí nos parece relevante preguntarnos, como tercer criterio de delimitación del corpus, por la heterogeneidad en la procedencia editorial relacionada con la creciente concentración de poder editorial en menos grupos de este cariz. Si el problema que nos ocupa es el análisis cultural, nos preguntamos por la relación entre autonomía cultural vinculada con el territorio y la concentración editorial.

Como Martínez Bonafé y Rodríguez (2010) apuntaron en el ya mencionado capítulo *El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta*, la industria en torno a los libros de texto (ya sea con tecnología digital o analógica) es cada vez menos diversa pero más poderosa. En el repositorio web de La Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), se reúnen 23 empresas editoras de libros y material de enseñanza, aunque son las grandes editoriales, como SM, Santillana o Anaya, las que copan el mercado editorial de los libros de texto.

Este hecho lleva a que editoriales más pequeñas, como por ejemplo la valenciana Bromera, acaben siendo absorbidas o parcialmente absorbidas por grandes lobbies del sector editorial. En este caso concreto, el Grupo Planeta se ha abierto un nuevo espacio en el sector editorial de libros de texto en el País

Valencià<sup>35</sup> con la absorción del 60% de la editorial valenciana de referencia en este ámbito, la ya mencionada Bromera que previamente, se había fusionado con otras pequeñas editoriales valencianas como Tàndem o Algar en un intento de supervivencia identitaria valenciana dentro del sector editorial.

Pero el motivo de este criterio no se detiene aquí, el considerar esta opción como un elemento clave para la concreción del objeto de estudio se debe a la cuestión de la transmisión cultural. Si el libro de texto es un artefacto de concreción curricular que transmite una identidad cultural que responde a la hegemonía neoliberal a partir de un habitus, ¿qué otros espacios de consolidación de este habitus hallamos en las prácticas sociales de la cotidianidad? Es decir, ¿qué quiere decir que SM sea una de las editoriales más utilizadas en el ámbito escolar? ¿Quiénes son Santillana y qué otros elementos de transmisión cultural tienen a su alcance? ¿Es solo el libro de texto?

A modo de ejemplo, retomando el caso de Bromera, es interesante apuntar que, a su vez, el grupo Planeta, primer grupo editorial y de comunicación de nuestro país, es gran accionista en sectores de la comunicación como Atresmedia, el periódico La Razón o la cadena de radio Onda cero. Estos hechos serán de importante relevancia en el análisis crítico del discurso que desarrollaremos en el siguiente apartado. En definitiva, este tercer criterio nos invita a estudiar las cuestiones de poder presentes en los textos.

---

<sup>35</sup><https://www.planeta.es/es/grupo-planeta-se-incorpora-al-accionariado-de-bromera-para-impulsar-el-proyecto-del-grupo-editorial>.

### 3.2 El corpus seleccionado

En conclusión, de la combinación de estos tres criterios, adaptación a la LOMLOE, la cuestión lingüística y el control del mercado editorial, obtenemos la siguiente muestra:

**Tabla 1**

*Selección del corpus*

EDITORIAL	NOMBRE	ISBN	CURSO	LENGUA
<b>BROMERA</b>	Musicant 1. Projecte Fèrtil	9788413582382	1º	Valencià
	Musicanto 1. Proyecto Fértil	9788413583112	1º	Castellano
	Musicant 3. Projecte Fèrtil	9788413582399	3º	Valencià
	Musicanto 3. Proyecto Fértil	9788413583136	3º	Castellano
	Musicant 5. Projecte Fèrtil	9788413582405	5º	Valencià
	Musicanto 5. Proyecto Fértil	9788413583150	5º	Castellano
<b>ANAYA</b>	Música 1. Operació món	9788469896921	1º	Valencià
	Música 1. Operación mundo	9788469897027	1º	Castellano
	Música 3. Operació món	9788414301586	3º	Valencià
	Música 3. Operación mundo	9788414301661	3º	Castellano
	Música 5. Operació món	9788414304334	5º	Valencià
	Música 5. Operación mundo	9788414304419	5º	Castellano
<b>SANTILLANA (VORAMAR)</b>	Música Nou Acords 1	9788413872339	1º	Valencià
	Música Nuevo Acordes 1	9788468072111	1º	Castellano
	Música Nou Acords 3	9788413872353	3º	Valencià
	Música Nuevo Acordes 3	9788468072050	3º	Castellano
	Música Nou Acords 5	9788413872322	5º	Valencià
	Música Nuevo Acordes 5	9788414106846	5º	Castellano
<b>SM</b>	Revola: música i dansa 1	9788413925745	1º	Valencià
	Revuela: música y danza 1	9788413925394	1º	Castellano
	Revola: música i dansa 3	9788413925776	3º	Valencià
	Revuela: música y danza 3	9788413925400	3º	Castellano
	Revola: música i dansa 5	9788413926674	5º	Valencià
	Revuela: música y danza 5	9788413925417	5º	Castellano

Como se puede observar en la Tabla 1, el corpus seleccionado cuenta con cuatro editoriales, tres de publicación estatal, Anaya, SM y Santillana con su línea editorial Voramar específica para la Comunidad Valenciana, y otra de ámbito valenciano, Bromera. Las cuatro editoriales han editado, en el pasado curso 2022-2023, nuevos ejemplares adaptados a la legislación actual LOMLOE en los niveles 1º, 3º y 5º para la asignatura de música de Educación Primaria y todas ellas publican en las dos lenguas cooficiales del País Valencià, valencià y castellano. Por tanto, el corpus de la presente tesis doctoral consta de 24 libros de texto de educación musical en el contexto del País Valencià para los tres primeros cursos de los ciclos de Educación Primaria.

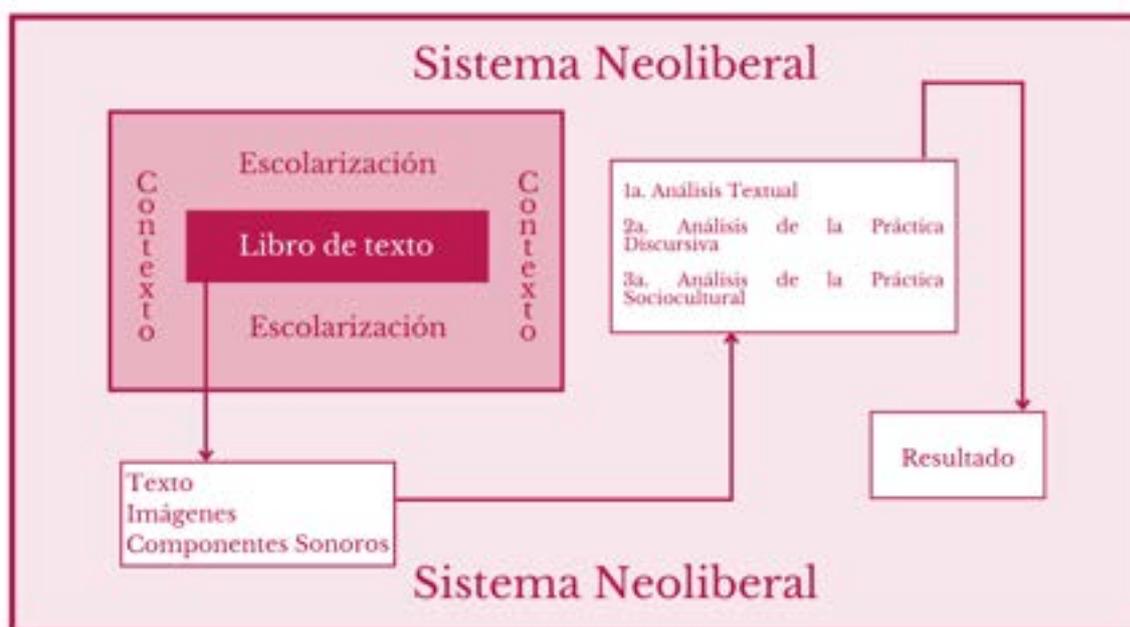
## 4. EL CONTEXTO

Como venimos apuntando desde el inicio de esta tesis doctoral, la consideración del contexto es fundamental para el desarrollo del análisis crítico del discurso. Por ello, una vez expuesto el corpus y ateniéndonos al guion metodológico de la investigación, el siguiente paso en la construcción del proceso analítico es la contextualización del objeto de estudio.

Las relaciones de poder que se establecen en las situaciones comunicativas vienen estrechamente determinadas por el contexto de las mismas. Por ello dedicamos este cuarto epígrafe dentro del capítulo de metodología, a desarrollar esta cuestión. A tal efecto retomaremos, en primer lugar, la figura que hace referencia al esquema del modelo analítico aplicado a la investigación (Figura 5), para situar el objeto de estudio, libros de texto, en el contexto de la misma (Figura 7).

Figura 7

*El contexto del objeto de estudio y de la investigación*



En el caso que aquí nos ocupa, y como mencionamos anteriormente, el contexto es un elemento común a las tres teorías en las que basamos nuestro propio método de análisis. En el modelo tridimensional de Fairclough (1995), el contexto es fundamental para entender y ejecutar las tres fases o niveles de análisis, pero especialmente en el desarrollo de las prácticas discursivas y las prácticas sociales (fases dos y tres). Como hemos visto, los órdenes del discurso construidas en las prácticas discursivas se constituyen en un contexto específico a partir del cual se interpretan textos y se instituye un determinado orden social. De ahí la importancia de situar el objeto de estudio en el lugar contextual que le corresponde.

Recuperando las ideas de Van Dijk (2009), pensamos el contexto no solo desde la perspectiva dicotómica espacio-tiempo, sino también desde el conocimiento de la capacidad de influencia directa que este tiene sobre nuestros modelos mentales, así como sobre los modelos contextuales preferenciales construidos por los propios sujetos reproductores de determinados discursos.

Siguiendo en esta línea, identificamos dos niveles contextuales, macro y micro, entendiéndose el nivel macro como las relaciones que se establecen entre estructuras sociales generales, dinámicas de poder, desigualdad, y los diferentes grupos sociales. Y, el nivel micro como esa concreción de prácticas macro llevadas a situaciones contextuales más específicas, un discurso, cuestiones semióticas, un espacio de reproducción social concreto, etc., Van Dijk (2016a), sostiene la importancia de que en el proceso de analizar críticamente el discurso, tengamos esta perspectiva macro-micro presente y tendamos puentes entre el contexto local y global.

Para Wodak (2003a) el contexto es la base del desarrollo analítico, estableciendo cuatro planos contextuales sobre los cuales desarrolla el ACD. De la división que plantea de los diferentes niveles contextuales, tomaremos en el

presente epígrafe, el tres y el cuatro, en los que hace referencia a los elementos extralingüísticos del contexto específico del discurso tales como el contexto político, histórico, económico, social y cultural. En este sentido, y aplicando estas ideas a la presente investigación, debemos situar el libro de texto (objeto de estudio) en su contexto micro y macro del planteamiento de Van Dijk (2016a) entendidos también como los niveles tres y cuatro en la propuesta de Wodak (2003a) para proceder con las tres fases de análisis de Fairclough (1995) las cuales mantenemos en nuestro esquema metodológico.

Para ello debemos retomar las ideas expuestas anteriormente sobre el dispositivo libro de texto y la concreción curricular. Si el libro de texto es ese objeto que según el modelo de Gimeno (1988) concreta el currículum presentado al profesorado (segundo nivel de concreción), debemos observar, en primera instancia, quién y qué es aquello que concreta y para qué y quién lo concreta.

Por un lado, encontramos la idea de concreción legislativa, aquello que el profesorado debe enseñar en las aulas y cómo debe hacerlo expresado en el formato libro de texto, material de uso para alumnado en su cotidianeidad escolar. Por otro lado, como mencionamos en el corpus de la investigación, la cuestión de quién o quiénes son las personas encargadas de concretar esa selección curricular, a qué intereses responden y por qué.

En este doble pensar podemos situar nuestros contextos micro y macro. La escolarización como espacio de obligatoriedad que todo sujeto consume durante al menos diez años de su vida a lo largo de los cuales absorbe unos contenidos, genera unas ideas, unas creencias, unos valores, etc., que responden a una lógica capitalista y neoliberal. Y unos libros de texto que concretan aquellos conocimientos que ayudan a reforzar y reproducir este sistema hegemónico.

Como exponemos a lo largo del marco teórico y la presentación metodológica, contextualizar cualquier acción discursiva, es el primer paso para entender y estudiar cualquier fenómeno semiótico. Por ejemplo, la adquisición de creencias, o la validación de unas voces y no de otras, sucede en un contexto determinado, con toda la connotación de contexto que se ha presentado en esta breve introducción. A continuación, incidiremos en la escolarización y el sistema neoliberal como contexto del objeto de estudio y también, de la presente investigación.

#### **4.1 La escolarización en un marco de hegemonía neoliberal**

Como apuntábamos, el contexto del libro de texto como objeto de análisis es la escolarización como práctica institucionalizada. Una construcción histórica que implica también una estructura de organización y comunicación entre sujetos. Y, como se ha podido fundamentar en el marco teórico, esa estructura jerarquizada implica complejas relaciones de poder. En la escolarización se transmite cultura y esa transmisión tiene formas específicas, los libros de texto son un producto específico de la escolarización.

Sabemos que el campo de análisis de los materiales didácticos o curriculares es muy amplio y en la actualidad hay propuestas múltiples tanto en el ámbito de la educación formal (Rodríguez, Martínez-Delgado y Delgado-Amo, 2023) como en el ámbito de la educación no formal o de la educación social (Rodríguez y Castro, 2007). En la presente investigación nos centramos en la concreción del currículum escolar en el libro de texto; por lo tanto, el contexto de nuestro objeto de análisis es la escolarización como espacio de reproducción del sistema neoliberal en el que se halla inserta.

La escolarización como práctica institucional reúne una compleja combinación de legislaciones y normas, agencias y sujetos, tecnologías y recursos,

saberes, intenciones, finalidades y efectos. El surgimiento es claramente eurocéntrico y en nuestro contexto más inmediato (Estado español y País Valencià) adquiere su sentido más cercano al actual con la Ley Moyano, en 1857. Y es principalmente en la segunda mitad del siglo XIX cuando el concepto y la práctica institucional asociada se expande con una forma educativa específica desde el occidente europeo hasta prácticamente el resto del mundo.

Desde su expansión, con la forma con la que alcanzó la hegemonía en todo el mundo, la práctica institucional de la escolarización no ha dejado de suscitar discusiones importantes. A nuestro parecer, una de las más relevantes, la señaló Hamilton (1989), en la obra *Towards a Theory of Schooling*, en la cual expone la diferencia entre educación y escolarización. Desde esta perspectiva, entendemos la escolarización como una institución, socialmente construida e históricamente situada, que comenzó a desarrollarse a finales de la Edad Media, y que ha sido modificada varias veces hasta la actualidad. Por ello, afirma Hamilton (1989), que la escolarización se concibió por el cristianismo y se desarrolló por el capitalismo.

Asociamos escolarización a Modernidad (Fenández Liria et al., 2017), siendo el desarrollo de la escolarización parejo al desarrollo de la Modernidad. Podemos indicar que la escolarización es el espacio donde se muestra, transmite y reproduce la cultura de la Modernidad. Y, como ya se ha argumentado en el capítulo de fundamentación teórica, el currículum es el dispositivo que concreta lo que se selecciona y expone de la producción cultural de esa Modernidad.

En el momento actual, gobierna la escolarización una forma de filosofía política del capitalismo asociada al concepto de neoliberalismo, afectando básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas en las escuelas (Díez, 2010). El currículum, definido esencialmente en clave de estándar de aprendizaje, hace todavía más estratégico para el funcionamiento del sistema un dispositivo que concreta en una determinada

dirección el discurso de la Modernidad, el sesgo neoliberal y su concreción curricular. El libro de texto se mantiene en este contexto, como ese dispositivo estratégico para presentar al profesorado y alumnado la propuesta curricular.

La definición del currículum estatal puede variar ligeramente de unos países a otros, así como el marco legislativo que lo regula. En el sistema educativo valenciano, aún con diferencias de unas comunidades autónomas a otras, esa definición no facilita la autonomía académica. El gobierno central establece un currículum mínimo obligatorio con una concepción determinada de esa selección cultural y una normativa vigente, además, que permite y legitima una intervención de regulación y control (Viñao Frago, 2001). Todo ello muestra un contexto de realización curricular muy definido. Por decirlo de otro modo: en este marco de escolarización, las propuestas didácticas abiertas, flexibles, con un enfoque emancipador tanto del conocimiento a construir como de la práctica profesional docente, se hacen mucho más difíciles teniendo como consecuencia el mantenimiento omnipresente del libro de texto escolar.

Por tanto, si en este marco contextual se producen e interpretan textos y estos están relacionados con las ideas dominantes que genera la hegemonía en el interior del propio contexto, parece pertinente detenernos en el análisis del modo en que esas ideas en el interior de la escolarización producen textos y cuáles son las creencias dominantes en los textos. Si estos textos producen una concepción del mundo mediada por la ideología y el poder, convirtiéndose en una práctica social en la que el discurso representa el modo en que se expresa y significa la realidad social, parece también pertinente el análisis crítico de ese discurso.

En síntesis y a los efectos de esta investigación, la escolarización como contexto micro dentro del sistema capitalista neoliberal entendido como macro contexto, en el que se inscribe nuestro objeto de análisis, tiene estas características reguladoras o con intervención directa sobre el uso del libro de texto:

- Un escenario institucional con hegemonía cultural basada en los saberes de la modernidad y los principios estratégicos del neoliberalismo.
- Esta mirada globalizadora actúa como discurso selectivo de carácter eurocéntrico sobre otras culturas y principios con los que actuar sobre el mundo.
- Si el currículum estatal y autonómico concreta la selección cultural desde una cosmovisión hegemónica de carácter neoliberal, el libro de texto escolar es el formato con el que esa selección cultural se presenta para el uso escolar del profesorado y alumnado.
- El contexto proyecta hacia el libro de texto una intención discursiva, de modo que es procedente el ACD del libro de texto escolar.

## 5. SOBRE LA CALIDAD, FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Fundamentalmente, la noción de «crítica» ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga. Para todos los que se ocupan con el ACD, la aplicación de los resultados es importante, ya sea en seminarios prácticos para maestros, médicos o trabajadores sociales, ya en textos escritos que expongan una opinión experta o que sirvan para diseñar libros escolares. (Wodak, 2003a, p. 29)

Como cualquier otra investigación social cualitativa, la presente tesis doctoral debe mostrar el valor de calidad de sus hallazgos. Sin embargo, dado el carácter de este estudio, ni es posible ni tampoco tendría sentido aplicar los conceptos habituales de validez y fiabilidad tal como se utilizan en la investigación cuantitativa. Revisando la síntesis que sobre esta cuestión se efectúa desde otros estudios anteriores, se puede confirmar la validez y fiabilidad de la presente investigación con los siguientes argumentos:

- a. El carácter dinámico de la relación entre teoría y método, aplicado de manera rigurosa, nos ha obligado a recorrer el camino de la investigación apoyando los pasos procedimentales en un marco teórico consolidado, a la vez que el propio recorrido exigía la constante revisión de la solidez del marco conceptual.
- b. La adopción y triangulación de tres enfoques metodológicos de amplio reconocimiento académico Fairclough (1995, 2003a), Van Dijk (2009, 2016a) y Wodak (1989, 2003b,) nos facilitó la construcción de nuestro propio

enfoque acorde a los intereses y necesidades formulados en el diseño y la pregunta de investigación.

- c. El apoyo en las teorías críticas, poscríticas, poscoloniales y de género nos ha conducido a uno de los fundamentos de estas teorías: el enfoque transdisciplinar. Esto ha facilitado la comprensión analítica de las relaciones entre las estrategias de nominación (visibilidad/invisibilidad; calificaciones y connotaciones, ...) y el ejercicio del poder.
- d. El ACD es un proceso interpretativo hermenéutico. El significado de una parte solo puede entenderse en el contexto del conjunto, aunque este, a su vez, no resulta accesible sino a través de sus partes integrantes. Por otra parte, como apunta Heidegger (1963), toda interpretación que implique comprensión debe haber entendido previamente lo que pretende interpretar. Esto ha planteado en el desarrollo de la investigación, el doble reto de la transparencia y completud. Y nos ha exigido trabajar con una detallada y completa documentación (se han analizado todos los libros de texto de educación musical en el sentido de que más libros sobre la misma cuestión no hubieran modificado los resultados) y se ha explicitado desde el inicio la estructura argumentativa que apoya nuestra interpretación, así como la posición social y el compromiso de la investigadora.
- e. Finalmente, hemos tenido oportunidad de someter el proceso seguido y los resultados que se iban obteniendo al escrutinio profesional de expertos, expertas y profesionales de la educación ocupados de estas temáticas. Krippendorf (2004) señala esta metodología de validación como acuerdo interjueces. Destacamos dos eventos: En primer lugar, la presentación y discusión de nuestro proyecto en el *XV Seminari Inetrnacional d'Avaluació de Materials Didàctics Jaume Martínez Bonafé* organizado por *Nova Escola Galega* y la *Facultad de Filosofía i CC. Educación de la Universitat de València* el 3 y 4 de abril de 2023. En segundo lugar, la incorporación de nuestro proyecto en el libro *Discusiones actuales alrededor del libro de*

*texto escolar* (Rodríguez, Martínez-Delgado, Delgado-Amo, 2023) presentado y discutido en el contexto del mismo seminario.

En este capítulo se ha mostrado la estrategia metodológica seguida y su coherencia con la definición del problema de investigación y el marco teórico que le acompaña. Se argumenta la relevancia de analizar críticamente el discurso del libro de texto escolar y las pertinentes herramientas con las que se llevará a cabo el análisis, así como los criterios con los que se defiende su fiabilidad y validez. Se exponen los tres enfoques de ECD en los que, junto con el ACDF, nos apoyamos para el desarrollo de nuestro propio método y las posibilidades procedimentales que permiten el análisis del discurso presente en libros de texto de educación musical. Cerramos aquí el capítulo de justificación metodológica para dar paso al proceso de análisis.



## CAPÍTULO IV.

# EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

---

*Sin duda, en el espacio cultural de masas popular, las personas negras en Estados Unidos y las personas negras en el mundo entero nos observamos a nosotras mismas mediante imágenes, mediante ojos que son incapaces de reconocernos de verdad, por lo que no somos representadas como nosotras mismas, sino a través de las lentes del opresor o del rebelde radicalizado que ha roto ideológicamente con el grupo opresor, pero que aún se imagina al colonizado mediante sesgos y estereotipos que todavía no ha entendido ni rechazado. (hooks, 2021 p.211)*



En el presente capítulo precisamos aquello que hemos apuntado desde el inicio de nuestro trabajo. Establecemos la conexión entre teoría y práctica para poner en relación todos los elementos propios de los estudios críticos del discurso en su implementación de nuestro propio enfoque de ACD. Si bien hasta el momento se han expuesto los fundamentos teóricos sobre los que se sostiene la investigación, así como la propuesta metodológica desarrollada a partir de la interrelación de tres enfoques del ACD junto con la perspectiva del ACDF y la teoría poscolonial, ahora es el momento de observar si la tesis planteada al inicio de esta investigación, se confirma, ¿qué idea de sujetos, qué tratamiento de la cultura popular valenciana y qué saberes se transmiten con el uso de los libros de texto de educación musical?

Analizar, como venimos señalando a lo largo de esta tesis doctoral, no es, en este caso, una cuestión alienada de la realidad contextual de la investigación, ni de la investigadora, ni, como es de presuponer, del objeto de estudio. El proceso de análisis está claramente atravesado por la condición neoliberal en la que se inscribe, pero situado en el mirar de las teorías críticas y poscríticas de la decolonialidad y el género del cual parte el posicionamiento académico del presente estudio y su investigadora. Y el libro de texto, tal como se ha argumentado en capítulos anteriores, es el centro de interés sobre el que se concreta la mirada analítica y el estudio académico.

En este epígrafe retomaremos la fórmula elaborada a partir de las aportaciones metodológicas de Fairclough (1995), Van Dijk (2009) y Wodak (2003b) para sumergirnos de pleno en el proceso de análisis crítico del discurso (ver Figura 6 recuperada del Capítulo III). Además, en la sistematización y concreción del análisis, hemos decidido establecer dos grandes categorías que nos ayudarán a focalizar nuestro mirar analítico en torno a los sujetos y la identidad en el primer caso y a los saberes y la cultura popular en el segundo.

Figura 6.

*Esquema de las fases de análisis*



Cada una de estas grandes categorías (sujetos, saberes y cultura popular valenciana), estarán atravesadas por estas tres fases analíticas, 1. Análisis textual, 2. Análisis de la práctica discursiva y 3. Análisis de la práctica social, mecanismo que nos servirá para estudiar críticamente el discurso que se produce en torno a estos pilares conceptuales en los libros de texto de educación musical objeto de estudio.

El presente capítulo se divide en dos grandes epígrafes. El primero comprende el análisis semiótico y el análisis de la práctica discursiva de las dos grandes categorías, de una parte, los sujetos y de otra los saberes instituidos y la cultura popular valenciana. Los resultados obtenidos de estas dos primeras fases nos permitirán, en segundo lugar, abrir un nuevo epígrafe en el que se desarrolla el análisis de la práctica social. Decidimos proceder con esta organización siguiendo la línea planteada en el marco metodológico, transitando de las formas discursivas más sencillas como las palabras, las imágenes o las audiciones, a las significaciones sociales que resultan de los eventos discursivos. De micro a macro, de la semiótica a la práctica social pasando por la práctica discursiva.

## 1. CONCRETAR LA MIRADA: EL ANÁLISIS SEMIÓTICO Y LA PRÁCTICA DISCURSIVA

Este primer epígrafe abraza las dos primeras fases de análisis, de un lado el análisis semiótico y de otro el análisis de la práctica discursiva. El primero nos permite desgarnar el contenido en sus formas más concretas, las palabras, las imágenes, los textos y las audiciones. El segundo, nos ofrece la posibilidad de, a partir de un proceso de contextualización, descifrar las posibles interpretaciones y producciones de un determinado discurso.

Estos dos escalones analíticos nos proporcionarán un panorama del evento discursivo que se produce con el uso de estos libros de texto objetos de estudio, a partir del cual proceder de manera conjunta a la tercera fase de análisis, la práctica social. No obstante, esta cuestión se desarrollará más adelante. Centremos ahora nuestro mirar analítico en la construcción identitaria de los sujetos y los saberes y la cultura popular valenciana en sus formas más concretas, en la semiosis y en las significaciones de esas formas, en la práctica discursiva.

### 1.1 La construcción del sujeto

Analizar la idea de sujeto en un texto es una tarea compleja que empieza por preguntarnos qué idea de sujeto, y ligado a esta, la cuestión de la construcción social de la identidad. ¿Qué sujetos?, ¿qué representaciones identitarias?, ¿qué presencias y ausencias en las narrativas de los libros de texto?, ¿por qué?, ¿qué sujeto se pretende educar con el uso del libro de texto? El orden simbólico que se origina en el texto estructura la realidad para nosotros y nosotras y como dice Žižek (2005) el sujeto no habla, sino que es hablado por la estructura simbólica.

Iniciemos el análisis tomando la idea foucaultiana de sujetos sujetos (Ibáñez, 1994) fusionado con la idea de educación bancaria de Freire (1987) y la función socialmente asignada a los sujetos en esta propuesta pedagógica. En este marco de racionalidad, los sujetos son agentes alienados, es decir, pierden capacidad de autonomía y decisión, en un contexto institucional regulado por las relaciones de poder propias del sistema capitalista en el que se inscribe. La escolarización, uno de esos contextos institucionales, preestablece y reproduce roles tanto en la figura del profesorado como del alumnado sobre un modo de adquisición del saber que Freire (1987) analizó como educación bancaria.

Un sujeto/profesorado con una formación inicial donde se siembra la reproducción de esa educación bancaria. Unos contenidos curriculares diseñados en situaciones de poder y estatus social por unos sujetos con estatus superior a otros subordinados que, a su vez, reproducen estas relaciones (de poder) y este sistema de depósito del conocimiento. En definitiva, unos sujetos docentes que depositan un conocimiento (fundamental en el proceso de sustento del sistema de enajenación) sobre la cabeza de otros sujetos (alumnado) como si de un banco se tratase, nos señalaba Freire (1987).

Tampoco podemos olvidar los sujetos familias, entrando en juego con la posibilidad de mantener el *statu quo*, en la perpetuación de relaciones de poder, y la valoración o infravaloración de otros sujetos. En una perspectiva macro, las familias serían la masa social de un sistema. Por tanto, es a partir de la presión que podría ejercer este grupo de sujetos masa que se lograrían grandes cambios, he aquí donde aparece el sistema bancario encargado de ofrecer todo un contenido publicitario de deseo y miedo para apaciguar posibles deseos contrahegemónicos.

A estos sujetos, en definitiva, a todos, pero como principal consumidor a las familias, se les transmite el discurso del miedo al fracaso escolar, al mal que implica que su hija e hijo no se mantenga dentro del sistema de escolarización, que sea una

inadaptada al sistema. Se les propone un marco curricular regulado por informes como PISA, por los medidores de éxito y las evaluaciones externas. Este sujeto familia, por tanto, alienado, con miedo y deseo que su hijo o hija sea la más exitosa como individuo individualizado, presiona al sujeto profesorado para lograr su objetivo, o el objetivo del sistema en el cual nos instauramos.

El profesorado, poco a poco, también consumidor de estos discursos de miedo y deseo, se va enajenando, va perdiendo su fuerza transformadora, su ilusión por la profesión. Adquiere aquello que Bourdieu (1988) denominó *habitus*, entendido, en este caso, como la normalización de un rol docente pasivo (bancario) que, tras un proceso de alienación, no vive con incomodidad esta situación, sino que es falsamente feliz en la reproducción de un *statu quo* que perpetúa las relaciones de poder del sistema capitalista, idea también reforzada en la propuesta de educación bancaria - educación liberadora de Paulo Freire (1976, 1987).

Esta no deja de ser una síntesis personal de las tesis principales con las que las teorías críticas y postcríticas se enfrentan a las políticas de la escolarización en el sistema capitalista. Pero aun considerando este hecho social, consideramos también la posibilidad ética y política de un sujeto con capacidad y autonomía para querer protagonizar su propia vida de un modo crítico y responsable. Un sujeto en un camino de emancipación (Freire, 1987). Ese es el sentido profundo de la educación.

Estos postulados, en el caso que aquí y ahora nos ocupa, nos conducen a preguntarnos ¿cómo actúa la educación musical, tal como se presenta en los libros de texto, en este proceso?, ¿dónde y por qué entra en juego el uso del libro de texto?, ¿qué repercusión tiene en la reproducción del *statu quo*? En definitiva, en este primer bloque de análisis, centramos la mirada en cómo los libros de texto de educación musical inciden en las construcciones identitarias y qué idea de sujeto se construye en sus páginas y se reproduce con su uso.

### **1.1.1 El sujeto en el Análisis Semiótico**

Siguiendo el esquema propuesto sobre las fases de análisis, en primer lugar, estudiaremos el contenido semiótico. Esta primera fase, denominada en nuestro esquema como análisis textual o análisis semiótico, se desarrollará examinando los tres elementos de análisis que conformarán el discurso semiótico para esta investigación: las imágenes, el texto y las audiciones.

#### **a) El análisis de las imágenes**

¿Qué nos dicen las imágenes? Iniciamos el análisis observando esta cuestión. Primeramente, cabe destacar que los ejemplares examinados usan mayoritariamente dibujos para las representaciones pictográficas. Identificamos uso de imágenes de archivo, pero no como elemento principal. Sí que encontramos un incremento en el uso de imágenes de archivo a medida que avanzan los cursos, es decir mayor uso en los ejemplares de 5º que en los de 1º. Así pues, ¿qué ausencias y presencias encontramos en las representaciones pictóricas de los textos?, ¿qué idea de sujeto se elabora?

En primer lugar, observamos los cuerpos, las identidades a través del análisis de los cuerpos. La etapa de Educación Primaria es fundamental en el desarrollo de las identidades de los niños y las niñas, pero también en el desarrollo emocional y en la elaboración de estrategias para tener un buen estado de salud mental. La normatividad que se establece sobre los cuerpos es un elemento fundamental en el desarrollo de las identidades de los y las infantes y jóvenes, por ello debemos analizar qué cuerpos se usan como referenciales en los textos analizados y cuáles, directamente, no existen. En la mayoría de las imágenes y dibujos utilizados encontramos cuerpos normativos (ver Figura 8 y Figura 9), sujetos que siguen un patrón social de estética cuerpos de hombres fuertes o, en el caso de mujeres, delgadas como se observa en la Figura 10.

### Figura 8

*Niña con cuerpo normativo*



*Nota.* Adaptado de *Musicant 5* (p.61), por J. Francés et al., 2022e, Bromera.

### Figura 9

*Grupo de personas con cuerpos normativos*



*Nota.* Adaptado de *Musicant 5* (p.56), por J. Francés et al., 2022f, Bromera.

**Figura 10**

*Cuerpos normativos personas adultas*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.8), por C, Caballero et al., 2022a, SM.

Sucede de manera similar tanto en cuerpos adultos como infantiles. En general, hallamos insuficiencias en la diversidad de cuerpos. No existen personas grandes, menudas, altas, gordas, etc. ¿Cómo puede afectar a la identidad de los sujetos la no presentación de estas tipologías en el libro de texto de uso cotidiano?, ¿qué producciones discursivas de poder penetran en los cuerpos?, ¿por qué unos cuerpos y no otros?, ¿qué creencias se construyen a partir de la representación exclusiva de cuerpos normativos?

Por otro lado, se detectan carencias en cuestión de diversidad funcional, solo encontramos dibujos de niños y niñas en silla de ruedas en los seis ejemplares de la editorial Anaya (Figuras 11, 12 y 13), dos representaciones en el libro de 3º de primaria de Santillana (Figuras 14 y 15), así como una imagen en el libro de esta misma editorial, pero de primer curso (Figura 16).

**Figura 11**

*Niña en silla de ruedas 1*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.56), por A, Cifuentes et al. 2022a, Anaya.

**Figura 12**

*Niña en silla de ruedas 2*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.29), por A, Cifuentes et al. 2022c, Anaya.

**Figura 13**

*Niño en silla de ruedas 1*



*Nota.* Adaptado de *5 Primaria Música* (p.19), por A, Cifuentes et al. 2022e, Anaya.

**Figura 14**

*Niño en silla de ruedas 2*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.45), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

**Figura 15**

*Niño en silla de ruedas 3*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.50), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

**Figura 16**

*Niño en silla de ruedas 4*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.45), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Sí que ubicamos bastantes representaciones de sujetos con gafas, tanto adultos como infantes (Figuras 17 y 18), así como una imagen en el libro de Anaya de primero de primaria de una niña con síndrome de Down escuchando música como puede comprobarse en la Figura 19. ¿No existe la diversidad funcional en nuestras aulas?, ¿dónde están las niñas y los niños ciegos, sordos, mancos, autistas, con espina bífida, etc.? La muestra que observamos ¿representa la compleja realidad de nuestras escuelas?, ¿qué sujetos diversos habitan nuestras aulas?, ¿se encuentran representados?

**Figura 17**

*Sujeto con gafas 1*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.8), por C, Martín et al. 2022a, SM

**Figura 18**

*Sujeto con gafas 2*



*Nota.* Adaptado de *Musicant 1* (p.30), por J, Francés et al. 2022b, Bromera.

**Figura 19**

*Niña con síndrome de down escuchando música*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.13), por A, Cifuentes et al. 2022a, Anaya.

La estética de los personajes de los libros analizados es dispar. Pese a que identificamos avances en comparación con nuestra investigación anterior (Martínez-Delgado, 2016), se sigue asociando un tipo de ropa a un género. Se aprecia que la editorial Anaya utiliza un tipo de ilustración en la que se unifica el vestuario de los personajes vistiendo solo la parte superior, por tanto, no se muestran diferencias entre el uso de faldas o pantalones (Figura 20). En el caso de la editorial SM, como se aprecia en la Figura 21, la estética sigue un patrón clásico, se puede detectar en el ejemplar de primero de Primaria, donde la representación del maestro es un hombre vestido con jersey y pantalón y la maestra con falda y blusa. En cambio, en el ejemplar de este mismo curso, pero de la editorial Anaya, el maestro, lleva barba y viste una camisa de cuadros con una camiseta (Figura 22) ¿De qué manera puede influir la estética en la construcción de los modelos mentales de los y las usuarias de los libros?

**Figura 20**

*Vestuario de los sujetos editorial Anaya 2*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.17), por A, Cifuentes et al. 2022c, Anaya.

**Figura 21**

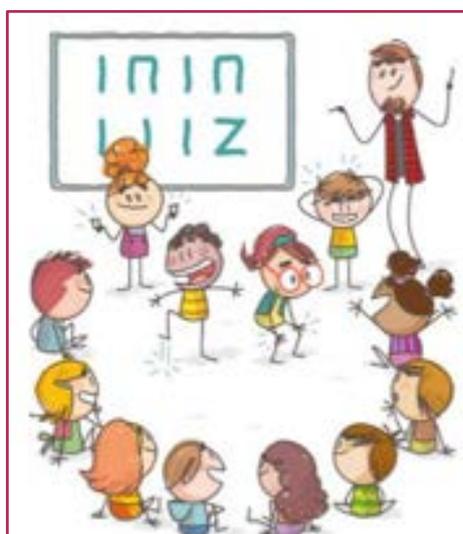
*Vestuario profesorado editorial SM*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.16), por C, Caballero et al. 2022a, SM

**Figura 22**

*Vestuario maestro editorial Anaya*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.19), por A, Cifuentes et al. 2022a, Anaya.

En general, encontramos una cierta paridad en las imágenes y los roles de género asociados a cada imagen. Detectamos mujeres percusionistas, tubistas o trompistas (véase Figuras 23 y 24), instrumentos históricamente asociados a hombres, algunas representaciones de mujeres en la figura de dirección como se observa en las Figuras 25 y 26 (aunque cabe destacar que siguen predominando los

hombres en este rol), u hombres realizando tareas de cuidados del hogar o la familia (Figura 27).

**Figura 23**

*Mujeres instrumentistas 1*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.33), por C, Martín et al. 2022a, SM

**Figura 24**

*Mujeres instrumentistas 2*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.27), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

**Figura 25**

*Mujer directora 1*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.44), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

**Figura 26**

*Mujer directora 2*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.58), por C, Caballero et al. 2022a, SM

**Figura 27**

*Hombre desarrollando tareas del hogar*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.17), por C, Caballero et al. 2022a, SM

En la Figura 28 podemos apreciar que siguen apareciendo estereotipos como la bruja fea, gorda y verde o las hadas blancas, delgadas y con cabellos finos ¿Cómo puede contribuir en las identidades de los sujetos, encontrar referentes de ambos géneros en diferentes roles musicales?

**Figura 28**

*Bruja*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.17), por A, Cifuentes et al. 2022c, Anaya.

En cuanto a los roles de género asociados a las representaciones de los niños y las niñas, podemos apuntar que tienden también hacia la paridad. Ahora bien, detectamos que en el caso de la editorial Anaya, aunque en alguna ocasión trata de romper con este esquema hombre-mujer, se siguen reproduciendo estereotipos de género en la representación de ciertas propuestas de movimiento o danzas (véase la Figura 29).

**Figura 29**

*Esquema disposición de danza editorial Anaya*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.31), por A, Cifuentes et al. 2022c, Anaya.

Este hecho se identifica también tanto en la editorial Santillana (Figura 30), donde muchas de las representaciones pictóricas de actividades en pareja siguen esta dinámica binaria, como en la editorial Bromera (Figura 31).

**Figura 30**

*Disposición de danza editorial Santillana*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.43), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

### Figura 31

#### *Disposición de danza editorial Bromera*



*Nota.* Adaptado de *Musicant 3* (p.43), por J, Francés et al. 2022d, Bromera.

Cabe anotar que encontramos algunos ejemplos a partir de los cuales se puede percibir una tendencia de cambio en este aspecto. Por ejemplo, en el caso de 5° de primaria de la editorial SM que, como se puede apreciar en la Figura 32, encontramos una propuesta de danza en parejas distribuidas en hombre-mujer, mujer-mujer, hombre-hombre. No obstante, el análisis semiótico de esta cuestión se ampliará en el apartado de audiciones.

### Figura 32

#### *Disposición en parejas editorial SM*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.16), por C, Martin et al. 2022a, SM

Sin embargo, si observamos la cuestión racial en relación con lo anteriormente planteado, todavía seguimos detectando gran predominio del sujeto blanco. Mayoritariamente, las personas que desarrollan tareas concretas

como la dirección de un coro, una banda u orquesta, o las propias representaciones de familias o profesorado, son sujetos blancos (Figura 33).

**Figura 33**

*Blanquitud en las representaciones de agrupaciones musicales*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.41), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Sí que identificamos diversidad en las representaciones de las aulas, los grupos clase o el alumnado, pero encontramos de manera muy escasa esta diversidad en imágenes que representan la cotidianidad de la vida en las ciudades, el campo, en los conciertos, etc., (Figura 34).

**Figura 34**

*Blanquitud en la representación de un pueblo*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.31), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

También se identifican sujetos racializados en situaciones concretas asociadas a una representación cultural de procedencia determinada donde la población es mayoritariamente no blanca, coros góspel, imágenes junto a audiciones de música de origen africano, asiático, latinoamericano, o propuestas de danzas de diferentes

procedencias. Estas representaciones, además, llevan asociadas un tipo de vestuario concreto, vinculando sujetos racializados con atuendos culturales específicos (Figuras 35, 36 y 37).

Figura 35

*Sujetos racializados 1*



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.22), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Figura 36

*Sujetos racializados 2*



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.7), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Figura 37

*Sujetos racializados 3*

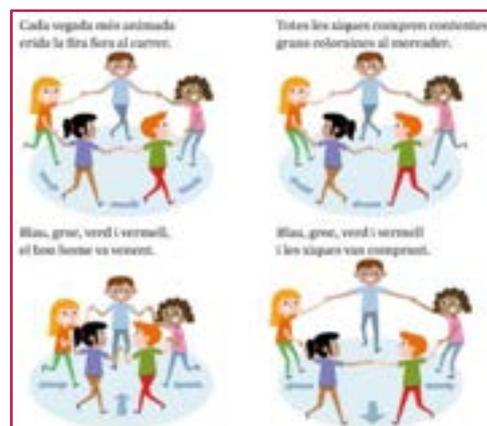


Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.7), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

En el caso de las representaciones del alumnado, se detecta mayor equilibrio en este aspecto (Figura 38). Aunque siguen predominando las imágenes de sujetos blancos, se identifica diversidad y cierto equilibrio en relación con la realidad actual de las aulas del País Valencià. El ejemplar que presenta un mayor desequilibrio en cuanto a la cuestión de la blanquitud y la racialización es el libro de 1º de Primaria de la editorial Santillana, donde la mayoría de los sujetos representados son blancos o la representación de personas racializadas es escasa (Figuras 39 y 40).

Figura 38

*Sujetos racializados representación del alumnado editorial Bromera*



Nota. Adaptado de *Musican 3* (p.43), por J, Francés et al. 2022d, Bromera.

**Figura 39**

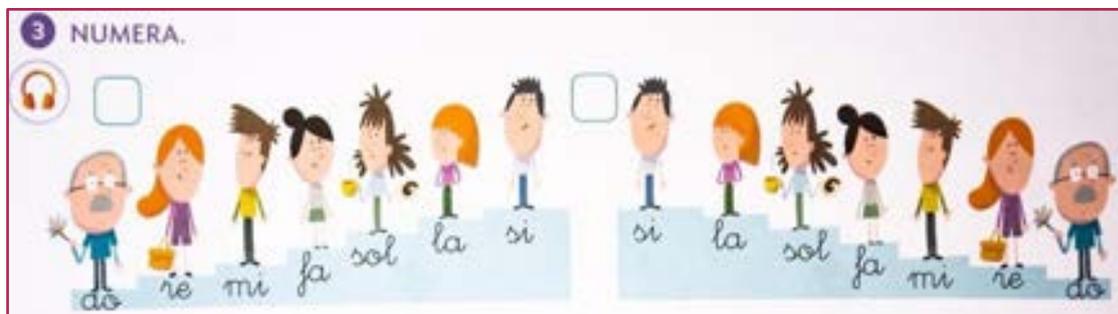
*Blanquitud en las representaciones editorial Santillana 1*



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.51), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

**Figura 40**

*Blanquitud en las representaciones editorial Santillana 2*



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.54), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

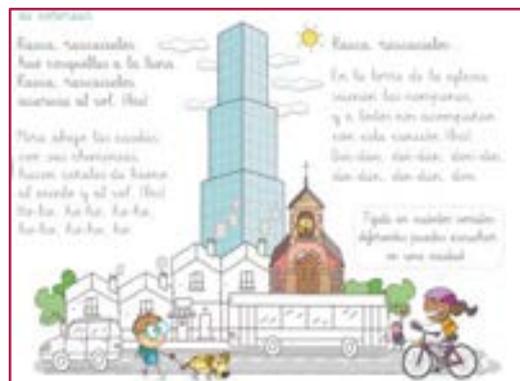
Ahora bien, la cuestión aquí es según la representación pictórica de los libros objeto de estudio ¿qué sujetos son los que habitan nuestras ciudades y nuestros pueblos?, ¿qué sujetos hacen un determinado tipo de música?, ¿por qué, según las imágenes de los textos, los sujetos racializados solo realizan un determinado tipo de música?, ¿qué identidades, desde la ausencia, se construyen en esos sujetos no representados en las imágenes de los libros?, ¿las imágenes proyectan un racismo musical implícito paliado con la presencia de más sujetos racializados en las

representaciones de grupos aula?, ¿la “cuota” racial se cubre con la presencia de músicas del mundo trabajadas desde la perspectiva de turista según el análisis cultural de Tadeu da Silva (2001) o, por el contrario, se promueve una investigación en profundidad y trabajo de contenidos sobre diferentes músicas y culturas?

Las descripciones espaciales, los lugares en los que se representan situaciones de socialización del sujeto, son también indicadores de la identidad construida. Por eso, al observar la similitud con que se tratan en todas las editoriales la representación espacial de la escuela, el campo o la ciudad en el primer curso de Educación Primaria nos preguntamos si esa estandarización incluye o excluye, reconoce o ignora identidades, al tiempo que homogeneiza situaciones espaciales que otras miradas diversificarían en espacios y lugares diferentes (Figuras 41, 42 y 43).

#### **Figura 41**

*Representación de la ciudad libro de 1º editorial Anaya*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.30), por A, Cifuentes et al. 2022a, Anaya.

**Figura 42**

*Representación de elementos de la ciudad libro de 1º editorial SM*



*Nota. Adaptado de Revuela 1 primaria. Música y danza (p.37), por C, Caballero et al. 2022a, SM*

**Figura 43**

*Representación de la ciudad y la cotidianeidad libro de 1º editorial Santillana*



*Nota. Adaptado de Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA (p.6), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana*

En cuanto a las representaciones familiares, se observa que todas ellas responden a familias monoparentales o heteroparentales, tres ejemplos de ello se muestran en las Figuras 44, 45 y 46.

**Figura 44**

*Familia heteroparental Anaya*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.38), por A, Cifuentes et al. 2022a, Anaya.

**Figura 45**

*Familia monoparental SM*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.16), por C, Caballero et al. 2022a, SM

**Figura 46**

*Familia heteroparental en Navidad SM*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.24), por C, Caballero et al. 2022a, SM

No encontramos ningún ejemplo de familia homoparental así como una sola ilustración de una persona mayor con una niña (pudiéndose asociar a la relación abuela-nieta, véase en la Figura 47).

### Figura 47

*Niña con mujer mayor*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.36), por C, Caballero et al. 2022a, SM

Pero, ¿son estas las realidades familiares de nuestras aulas?, ¿qué identidades se construyen en relación con el concepto de familia? Por otra parte, como se mencionó anteriormente, hay una tendencia en aumento a situar la figura paterna o masculina dentro del núcleo familiar ejerciendo roles de cuidados, pero si profundizamos en el análisis identificamos que estas representaciones aparecen siempre cuando el sujeto hombre es la única persona adulta de la viñeta, es decir, no ubicamos ilustraciones donde, con una mujer presente, el hombre sea el que ejerce los roles de cuidados (Figuras 45 y 49).

### Figura 45

*Familia monoparental SM*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.16), por C, Caballero et al. 2022a, SM

**Figura 48**

*Hombre adulto ejerciendo roles de cuidados. Única figura adulta de la imagen*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.6), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Un ejemplo de este hecho lo localizamos en el libro de 3º de Primaria de Anaya, en el cual aparece una familia esquimal ilustrando la canción de Navidad (Figura 49). Si analizamos la imagen ubicamos a la mujer esquimal sentada en una silla sosteniendo al bebé en las manos, mientras que el hombre esquimal, de pie junto a la mujer, ofrece a los reyes magos con un gesto de muestra e invitación. Esta imagen nos permite cuestionarnos no solo la acción en relación con el género, sino también en relación con la imposición cultural, ¿el pueblo esquimal celebra la noche de reyes y la Navidad como en la cultura cristiana?, ¿qué aprendizaje se está generando en los sujetos sobre el pueblo esquimal?, ¿qué imposición o relación de poder se establece con este dibujo? Aunque estos interrogantes nos surgen a partir del estudio sobre los sujetos y las identidades, profundizaremos en su análisis en el epígrafe dedicado a los saberes y cultura popular.

**Figura 49**

*Familia esquimal Navidad*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.25), por A, Cifuentes et al. 2022c, Anaya.

Si seguimos ahondando en esta cuestión, observamos que la presencia de personas racializadas en las representaciones familiares de los libros es escasa. Encontramos una excepción de un hombre con un niño cocinando en el ejemplar de Bromera de 3º (Figura 50) o el anteriormente citado de la familia esquimal (Figura 50), pero ¿qué discurso en torno a las familias se está generando con estas imágenes?, ¿por qué hay niños y niñas cuyas familias no aparecen en estos textos?, ¿cómo puede incidir en las identidades de los sujetos y la perpetuación de la hegemonía racista?

**Figura 50**

*Familia homoparental racializada*



*Nota.* Adaptado de *Musican 3* (p.50), por J, Francés et al. 2022c, Bromera.

Las cuestiones hasta ahora tratadas en el análisis pictórico las continuaremos viendo con mayor profundidad todavía en el siguiente apartado. Las imágenes nos han mostrado un sesgo evidente en los sujetos que producen, interpretan, escriben, cantan, etc., la música. Aunque en la cuestión de género hallamos un cierto equilibrio en cuanto al análisis pictórico se refiere, es importante reiterar que no sucede lo mismo respecto a la racialización de los sujetos. Veamos esta situación en el análisis de las audiciones.

## **b) Análisis de las audiciones**

En este bloque de análisis semiótico encontraremos dos apartados diferenciados: la escucha activa y el movimiento. El primero se destinará al análisis de las audiciones que se han seleccionado para el desarrollo de la escucha activa, y el segundo hará referencia a las audiciones elegidas para las danzas como propuestas de movimiento.

Como se podrá observar más adelante, el segundo bloque, el dedicado a las propuestas de movimiento, no solo incluirá el análisis de las audiciones, sino que también interpelará al análisis de texto y pictórico. Hemos considerado incluirlo en este apartado porque entendemos que la base auditiva es fundamental para el desarrollo de la propuesta y que es, a partir de esta, que se complementa con texto e imágenes.

### **b.1. Análisis de las audiciones para el trabajo de la escucha activa**

Centremos el análisis, en este punto, en la semiótica expresada a partir de las audiciones musicales que encontramos en los libros de texto objeto de estudio. Para ofrecer una perspectiva global de la cantidad de audiciones utilizadas en el desarrollo de la escucha activa, y poder trabajar sobre este contenido semiótico con más precisión, se ha elaborado una tabla en la que se muestran la lista total de audiciones por curso y editorial que se puede consultar en el Anexo I.

Como se menciona anteriormente, cabe anotar que esta selección hace referencia a aquellas audiciones empleadas para los ejercicios de escucha activa, uno de los cinco pilares fundamentales de la educación musical (lenguaje musical, movimiento, interpretación instrumental, interpretación vocal (canto y trabajo de la voz) y escucha activa).

Encontramos un total de 124 audiciones como cantidad resultante de la suma de las propuestas de escucha activa realizadas en las cuatro editoriales. No obstante, el objetivo de esta investigación es, a partir del ACD, identificar qué cultura, qué sujeto y qué identidad cultural se está reproduciendo con el uso del libro de texto de educación musical. En este punto nos deberemos interrogar ya no por la cantidad de audios que encontramos, sino por quién ha escrito esas audiciones. Es decir, ¿qué sujetos componen las piezas de música que se consumen en las aulas de Educación Primaria?, ¿por qué esos sujetos y no otros?, ¿y las ausencias?, ¿qué imposición o qué relaciones de poder se establecen con la presencia de ciertas piezas y autorías musicales, y cómo esto influye en el desarrollo de las identidades de los sujetos consumidores de libros de texto?

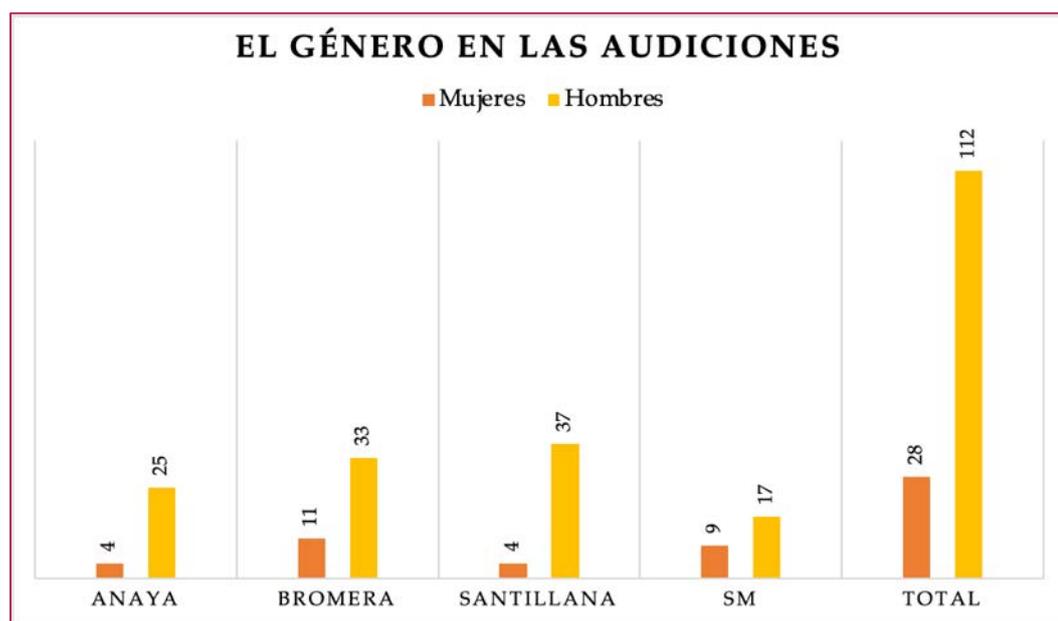
Aun siendo muy conscientes del peligro de caer en una perspectiva binaria del mundo, la realidad y la construcción identitaria de los sujetos, así como en una clasificación que más que superar, siga sosteniendo actitudes racistas en la construcción del saber académico, consideramos importante para el presente análisis prestar atención a las cuestiones de género y racialización en las presencias o ausencias de sujetos en los materiales didácticos de educación musical. Para ello trataremos de, desde una posición interseccional, abordar los datos de esta primera fase (análisis semiótico), con la máxima precisión terminológica, siendo conscientes de la posibilidad de que esta no sea correcta a ojos de todo el mundo.

Ahora bien, aunque contabilicemos 124 piezas musicales, la autoría de muchas de ellas no es solo de una única persona. Dado que esta investigación se

sitúa en el paradigma crítico y dentro de los ECD, en el análisis semiótico sobre los sujetos que presentamos en este apartado, no nos centramos en la cantidad de obras presentadas, sino en las personas que han compuesto esas obras. En la Figura 51, podemos observar la cuestión de género en la autoría de las obras escogidas para escucha activa clasificadas por editoriales.

**Figura 51**

*El género en las audiciones para la escucha activa*

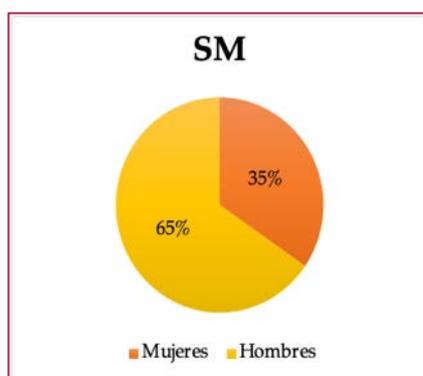


Como se muestra en la Figura 52, la presencia de mujeres compositoras en los libros de texto de educación musical analizados es todavía muy reducida, de un total de 140 personas, el 20% son mujeres frente a un 80% de hombres. Si observamos cada caso, podemos destacar que la editorial que más tiende a la paridad es SM, con una presencia del 35% de mujeres frente al 65% de obras compuestas por hombres. En cuanto a la editorial Bromera, tres cuartas partes de las audiciones son de autoría masculina frente a una cuarta parte compuesta por mujeres. Las editoriales Anaya y Santillana son las que presentan una disparidad mayor en la cuestión de género y autoría, con una presencia mínima de un 17% de composiciones hechas por mujeres en el caso de la editorial Anaya y un 10% en el caso de la editorial Santillana. Estos datos se pueden comprobar de manera

independiente por editorial en las Figuras 52, 53, 54 y 55 que se presentan a continuación.

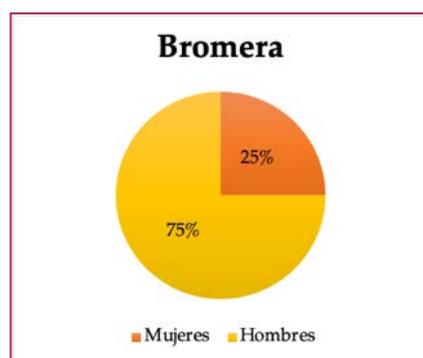
**Figura 52**

*El género en las audiciones editorial SM*



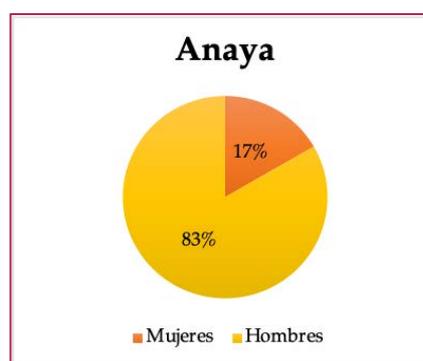
**Figura 53**

*El género en las audiciones editorial Bromera*



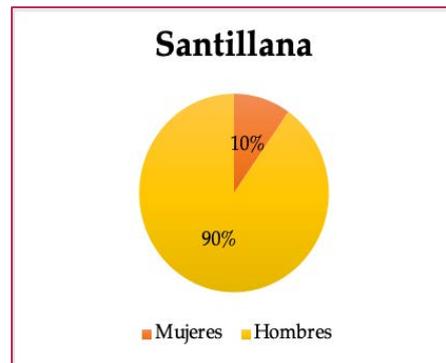
**Figura 54**

*El género en las audiciones editorial Anaya*



**Figura 55**

*El género en las audiciones editorial Santillana*



Observar este resultado en esta primera fase, inevitablemente nos conduce a interrogarnos sobre las identidades y la representación de los sujetos en el desarrollo de las prácticas discursivas a partir del uso de estos materiales. Es decir, ¿qué discurso en torno a la mujer y la composición musical se desarrolla?, ¿qué sujetos crean música para ser escuchada y estudiada?, ¿por qué la mayoría de los referentes auditivos son masculinos?, ¿se hace una mirada crítica a la ausencia de las mujeres compositoras en los materiales?, ¿es difícil encontrar referentes femeninos en audiciones clásicas para trabajar la altura, la forma, las dinámicas, ...? Si una editorial muestra una presencia del 35% de mujeres en sus obras, ¿sería posible que existiera una paridad en las obras utilizadas para la educación de la escucha activa?

Veamos qué sucede si esta división la realizamos por cursos. De 31 audiciones que es el total de piezas que encontramos dedicadas a 1º de Educación Primaria, solo 5 son de autoría de mujeres frente a 26 compuestas por hombres. En este caso todos los autores y autoras son individuales, no encontramos ninguna propuesta con más de un compositor o compositora. Las editoriales con mayor paridad son SM, que de 6 audiciones 2 están compuestas por mujeres, y Bromera (2 de 12 audiciones). Llama la atención la ausencia de composiciones de mujeres en el libro de 1º de primaria de la editorial Santillana o la única presencia de Debbie Wiseman en el caso de la editorial Anaya.

En los ejemplares de 3º de Educación Primaria hallamos un pequeño incremento en la presencia de personas de género femenino. De 32 audiciones, 9 son de autoría exclusiva de mujeres o con presencia dentro del grupo compositor. En este caso, la editorial Santillana que no incorpora ninguna mujer compositora en 1er curso, en 3º propone dentro de un apartado específico en el que se promueve la realización de un proyecto sobre la mujer en la historia de la música, el trabajo alrededor de la figura de Barbara Strozzi, sin embargo, aunque aparece el símbolo dedicado a actividad de escucha (dibujo de unos cascos), en ningún momento se nombra el título de la obra. Parece que la ausencia del título quede justificada por una estrategia pedagógica denominada aprendizaje significativo, en la que se propone como objetivo investigar las obras de una autora en concreto, pero los significados construidos en un marco en el que la obra de un hombre aparece en todos o en la mayoría de los casos presentados a lo largo del texto, hace que debamos prestar atención a los discursos construidos con las ausencias.

Siguiendo con el análisis de las propuestas de escucha activa de 3º, observamos cómo Anaya sigue con la misma tendencia que en primer curso, incorporando solamente una composición de una mujer, en este caso de Anne Dudley. Tanto esta compositora como Debbie Wiseman son mujeres nacidas en la segunda mitad del S.XX, no encontramos obras clásicas de mujeres como el caso de Strozzi. SM presenta paridad total en las propuestas de audición, tres obras escritas por hombres y tres por mujeres, no obstante, las tres compositoras también son nacidas entre mediados y finales del S.XX, por tanto, tampoco se halla ninguna obra de repertorio clásico con autoría femenina. En cambio, no sucede lo mismo con las obras de compositores masculinos, donde encontramos una obra de Freddy Lafont nacido también en la segunda mitad del S.XX, pero otras dos de Rimski-Kórsakov y Camille Saint-Saëns, pertenecientes al S.XIX y principios del XX.

La editorial Bromera incorpora once audiciones para este curso, de ellas tres son íntegramente de mujeres y una es una interpretación de un cuarteto de cuerdas en el cual la chelista es una mujer. Vanessa Garde, Lindsey Stirling y Matilde

Salvador son las otras tres compositoras de las que se proponen audiciones en este ejemplar, las dos primeras nacidas en los años 80 del siglo XX y la tercera, Matilde Salvador correspondiente a la composición de mediados y finales de ese mismo siglo. En cambio, si observamos la presencia de hombres, aunque encontramos compositores e intérpretes como Ara Malikian, Rafa Navarro o Mario Roig, hay una presencia de la historiografía musical asociada a este género de la mano de compositores como Mozart, Ravel o Wagner.

Finalmente, procederemos con el análisis de las audiciones utilizadas en 5º curso. Este curso es en el que encontramos mayor presencia de audiciones para el trabajo de la escucha activa, 61 piezas. Si analizamos la presencia de las mujeres dentro de estas sesenta y una propuestas, encontramos 11 obras escritas o interpretadas por mujeres, de las cuales una es una batucada compuesta íntegramente por personas de este género, otra es una pareja de mujeres DJs, y una tercera propuesta compuesta por un grupo de tres mujeres jóvenes. Las 8 obras restantes están compuestas o interpretadas por sujetos (mujeres) individuales.

En este curso la editorial Santillana es la que mayor uso de obras musicales incorpora en su libro, 28 audiciones. Entre ellas encontramos dos propuestas de composiciones grupales, una de *Deep Purple* y otra de *The Rolling Stones*, dos bandas de rock & roll íntegramente compuestas por hombres junto con otra audición de Chuck Berry. En esta misma actividad hallamos, en contraposición, las audiciones de Janis Joplin y de Patti Smith, sin embargo, nos encontramos con una situación similar a la de Barbara Strozzi en el libro de 3º, de ninguna de estas agrupaciones, compositores y compositoras se nombra el título de la pieza, exceptuando *Smoke on the water* de *Deep Purple*, de la cual se sugiere un trabajo de escucha más en profundidad junto con una propuesta de interpretación instrumental. En este ejemplar encontramos otra carencia de información en cuanto a autoría en la página 59, en la cual se ubican cuatro audiciones de cuatro musicales diferentes de los cuales se presenta el título (*El Rey León*, *Gerónimo Stilton*, *Tic-Tac* y *Grease*), pero en ningún caso se especifica la autoría.

Por tanto, como se muestra en el Anexo I, Santillana propone 26 audiciones para 5º de primaria de las cuales 17 están compuestas por sujetos individuales hombres y 2 por dos grupos compuestos íntegramente por hombres (5 y 3 respectivamente) frente a 2 composiciones de las mujeres ya mencionadas Patti Smith y Janis Joplin y una tercera audición de Paula Cole la cual interpreta *Autumn Leaves*, compuesta por Joseph Kosma y Jacques Prevert y traducida al inglés por Johnny Mercer. Como se puede observar, ninguna de las audiciones compuestas o interpretada por mujeres es una obra propia del repertorio de música clásica, hecho que no sucede con el género masculino encontrando obras de Rossini, Dvořák, Vivaldi, Beethoven o Bach, entre otros.

La situación de Anaya es similar en relación con la editorial anterior. Esta editorial ofrece un repertorio de quince audiciones para escucha activa de las cuales solo dos están compuestas por mujeres, en este caso sí que cabe destacar la presencia de una mujer compositora clásica Pauline García-Viardot (S.XIX), de la cual se propone *La canción de la infanta* para el trabajo de escucha activa. La otra propuesta compuesta por una mujer es la *Suffolk Morris: Ritmico (Suffolk Suite III)*, de Doreen Carwithen, compositora británica nacida en el primer cuarto del S. XX.

Bromera también incorpora una mujer compositora de finales del romanticismo, Mel Bonis como propuesta de escucha activa con la pieza *Elève-toi, mon âme*. Junto con esta compositora francesa, encontramos la presencia de Emilia Gubitosi, compositora italiana del S. XX. A estas dos compositoras, que podríamos situar como clásicas, se suma otra audición del trío *Marala*. La presencia de estas últimas como referentes de escucha activa es interesante debido al trabajo de recuperación de la canción popular y la reinterpretación que realizan, fusionado con variaciones propias de instrumentos y estilos del S.XXI. Está compuesto por tres mujeres jóvenes, Sandra Monfort, valenciana, Selma Bruna, catalana, y Clara Fiol, balear. Estos tres son los únicos referentes que propone la editorial Bromera

para el trabajo de la escucha activa frente a once propuestas compuestas por hombres.

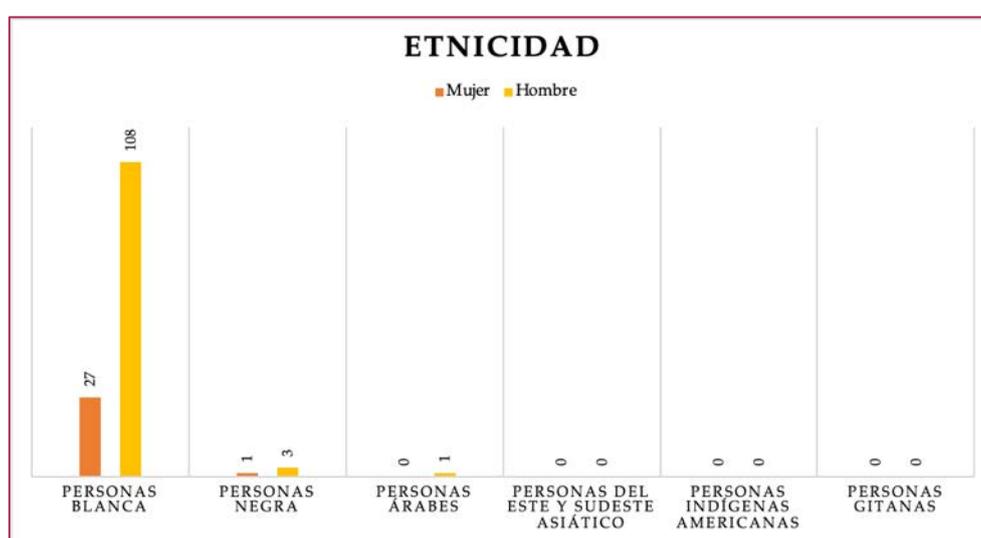
Para terminar con este análisis sobre la cuestión de género analizada por cursos y editoriales, encontramos el caso de SM. Es la única editorial que presenta paridad en la propuesta de escucha activa para 5º curso de primaria. De las seis audiciones propuestas, tres están compuestas por hombres y tres compuestas o interpretadas por mujeres (sujetos individuales o colectivos). Es interesante observar qué obras se proponen según el género, pues de las tres obras compuestas o interpretadas por mujeres, ninguna de ellas es anterior al S.XXI. Es decir, ninguna de las tres propuestas pertenece a mujeres consideradas compositoras clásicas. La primera, *Shambaiala*, es un grupo de batukada formado exclusivamente por mujeres de la Comunidad de Madrid con más de diez años trabajando en este estilo. Gioli & Assia son la segunda propuesta de esta editorial, una pareja de jóvenes DJs italianas multiinstrumentistas. Finalmente, la tercera audición compuesta por una mujer es *Idadéyo*, de Déné Issébéré. Esta mujer maliense ha ligado su vida artística a la reivindicación de los derechos de las mujeres y las niñas y mantiene viva la voz del pueblo dogón. El resto de audiciones (escritas por hombres), son composiciones clásicas, del romanticismo, el barroco tardío o el estilo galante.

Recuperando esta última referencia de Déné Issébéré, nos surgen una serie de interrogantes que dan paso a la siguiente mirada analítica dentro de esta primera fase de análisis semiótico. ¿Qué presencia de mujeres racializadas compositoras encontramos en las propuestas de escucha activa? Si volvemos a la idea de que aquello que no se nombra, no existe, ¿qué identidades se invisibilizarían o se negarían con la no presencia de mujeres racializadas en las audiciones?, ¿qué discurso cultural se estaría elaborando con esta situación?, ¿cómo se incorporan las relaciones de poder en estas dinámicas?

De las 140 compositoras o intérpretes del listado de audiciones propuestas para el trabajo de la escucha activa, recordamos que únicamente 28 son mujeres. Como podemos observar en la Figura 56 que presentamos más abajo, de esas 28 mujeres, solamente 1 es una mujer negra, los 27 restantes son blancas. ¿Dónde están las mujeres indias, gitanas, asiáticas, árabes, etc.?, ¿qué significaciones genera esa no presencia?, ¿cómo entra en juego en el desarrollo de las identidades de los sujetos, esta doble opresión, ser mujer racializada?

Figura 56

*La etnicidad en las audiciones para escucha activa*



Ahora bien, ¿sucede lo mismo en esta cuestión, pero con el género masculino? El análisis sobre este hecho nos ha llevado a advertir que de 112 hombres compositores o intérpretes, solamente 4 son sujetos racializados, los 108 restantes son blancos, europeos o estadounidenses. ¿Qué ideario sobre la composición musical genera en los sujetos estas presencias y ausencias?, si los libros de texto representan la realidad, ¿quién compone música según los modelos de las editoriales? En el libro de Santillana de 5º de primaria, encontramos 26 propuestas de escucha activa, de las cuales 25 son compositores o intérpretes hombres frente a 3 mujeres. De esa presencia de 25 hombres, solamente 2 son negros, los 23 restantes son todos hombres blancos.

Este relato se repite en todos los cursos y editoriales, SM por ejemplo, no incluye ningún hombre racializado y solo una mujer negra. Anaya, al contrario, solo incluye un hombre negro y ninguna mujer racializada. Bromera, tampoco incluye mujeres racializadas compositoras o intérpretes y un solo hombre árabe. ¿Solo componen los hombres blancos?, ¿no hay música escrita por personas negras, árabes, gitanas, etc.?, ¿qué significaciones puede generar la selección de modelos musicales compuestos por hombres blancos?, ¿qué pasa con lo que no se representa?, ¿se explica el porqué de las ausencias?, ¿quién escribe la música que escuchamos en la escuela?

## **b.2. Análisis de las audiciones para el trabajo de la expresión corporal**

Todos los ejemplares analizados incluyen propuestas de movimiento a partir de la realización de diferentes actividades. En este caso, pondremos el foco de análisis en las propuestas de danzas, observando qué y cómo se incorporan en los libros y cómo pueden interferir en la construcción de las identidades de las personas usuarias de los textos con los que se concreta la prescripción curricular. Tener una perspectiva global de las propuestas de movimiento organizadas según curso y editorial, nos permitirá una aproximación referencial ágil, profundizando en el ACD. Por ello, en el Anexo II, se adjunta una tabla con el listado de las danzas localizadas en los libros objeto de estudio.

El análisis semiótico en este subepígrafe se organizará siguiendo la lógica de organización por curso y editorial. Empecemos por las propuestas de SM para 1º de Educación Primaria. Esta editorial sugiere tres danzas para trabajar a lo largo del curso, *La badoise*, *Koce el peluquero* y *Recogiendo el té*. En ninguna de ellas se indica la autoría de las mismas, en este caso se puede interpretar por el contexto que deben ser todas tradicionales. No obstante, frente a esta falta de información respecto a la autoría, en todas ellas se hace referencia a la procedencia de las mismas. Sin embargo, tanto en *La badoise* como en *Koce el peluquero*, simplemente se indica entre paréntesis junto con el título de la danza, sin incorporar más información sobre ella (Figura 57).

### Figura 57

Título presentación danza *La badoise*



Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Caballero et al. 2022a, SM

En el caso de la propuesta de danza *Recogiendo el té*, sí que se incorpora un pequeño párrafo con información sobre Taiwán: “Taiwán es una pequeña isla de Asia. En Taiwán se cultiva la planta del té. Dibújala.” (Caballero et al., 2022a, p.54) ¿Qué sucede, o qué tipo de influencia sobre el aprendizaje se produce cuando no se aporta información sobre la procedencia de aquello que estamos bailando en este caso, pero también cantando, leyendo, interpretando, etc.? Por otro lado, en las tres propuestas se incluye alguna actividad relacionada con las prendas de vestuario tradicionales con las que se baila dicha danza como se puede comprobar en la Figura 58.

### Figura 58

Propuesta de vestuario danza *La badoise*



Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Caballero et al. 2022a, SM

En cuanto al análisis pictórico específico de las danzas, se observa que, aunque algunos de los pasos sean en parejas, no se mantienen, en todos los casos, los roles de género popularmente establecidos para las representaciones de estas. ¿Qué puede suponer para las identidades de los sujetos que se baile indistintamente con hombres y con mujeres? Cuanto a la diversidad racial se

observa representaciones de personas marrones y negras, aunque se identifica la falta de personas con características físicas orientales, siendo mayoritario el número de personas blancas (Figura 59).

**Figura 59**

*Racialización de los sujetos en las representaciones de las danzas*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.54), por C, Caballero et al. 2022a, SM

Finalmente, cabe destacar que todas las propuestas de danzas de esta editorial para este curso son guiadas y cerradas. Aunque esta discusión se desarrollará más adelante en la categoría de saberes y cultura popular, nos cuestionamos ¿deberían ser las danzas propuestas de movimiento cerradas?, ¿qué sucede si se incorporan nuevos pasos?, si bien el libro incluye otras pequeñas actividades de movimiento corporal, ¿tres danzas son una cantidad suficiente para trabajar durante el curso el movimiento y la expresión corporal?, es decir, ¿qué valor o peso dentro del contenido global se le está dando a la danza en la concreción curricular?

La editorial Anaya, por su parte, incorpora diferentes propuestas de movimiento, muchas de ellas a partir de audiciones y/o canciones que se usan, también, con otros fines pedagógicos. Es el caso de la canción *Rascacielos*, que es tanto una propuesta de interpretación vocal, como una propuesta de movimiento o, la audición *Pan con mantequilla* de Mozart. En este caso, como se puede observar en la tabla, se han incluido las obras que tienen asociadas una actividad

específica de danza, descartando aquellas cuya propuesta de movimiento es de dramatización, como sucede, por ejemplo, con *El cascanueces*. Respecto a la autoría, solamente se identifican aquellos autores (todos ellos de género masculino) cuya pieza es también una pieza dedicada a la escucha activa, el resto de propuestas no incorporan ni la autoría ni la procedencia, detectando una carencia importante de información, la cual tampoco se aporta en las actividades que las acompañan. La diversidad pictográfica en esta editorial, ya comentada anteriormente, se mantiene también en las propuestas específicas de danza y movimiento.

Si nos detenemos ahora en la editorial Bromera, identificamos cuatro propuestas de danza y movimiento en el libro de 1º. La primera es una propuesta por equipos de creación propia a partir de la audición de la *Danza Macabra* de Saint-Saëns, el objetivo de la danza es ahuyentar el miedo y la propuesta se lleva a cabo en equipo. Esta situación nos lleva a cuestionarnos si la organización de los sujetos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (en este caso en equipo), influirá en la consolidación de las identidades de los mismos. También nos invita a interrogarnos sobre la repercusión de este tipo de propuestas, aparentemente sin condicionantes impuestos por el libro, en el fomento de la creatividad. De las otras tres danzas, solamente se conoce la procedencia de *Epo* y *O garutiño*, de la restante no se muestra ni la autoría ni el origen. Nos corresponderá, entonces, en posterior fase de análisis, el estudio de la desigual información sobre autoría y origen de determinadas piezas musicales para la danza sobre cómo esto influye en la conformación de un discurso sobre las identidades y la construcción de la subjetividad.

Cuanto al análisis pictórico cabe destacar que, a diferencia del resto de editoriales, Bromera no incorpora en todas las propuestas los pasos de baile que se deben realizar, incluye imágenes de archivo relacionadas con la danza o con el nombre de la misma. La muestra coreográfica de las danzas se encuentra en el contenido audiovisual adjunto, no obstante, como se ha indicado anteriormente,

en esta investigación el análisis se ciñe exclusivamente al libro de texto utilizado por el alumnado. Un ejemplo de ello lo identificamos en la canción *O garutiño* (Figura 60), como se puede apreciar la explicación de la danza se desarrolla de manera textual y se apoya en dos imágenes de las dos partes de la pieza. Además, esta imagen nos permite ejemplificar una situación detectada anteriormente, la falta de cuerpos no normativos en las representaciones pictográficas de los libros de texto de esta editorial.

Figura 60

Propuesta de danza *O Garutiño*



Nota. Adaptado de *Musicant 1* (p.43), por J, Francés et al. 2022a, Bromera.

Finalmente, la editorial Santillana recurre al mismo recurso que Anaya con el uso, en la mayoría de las ocasiones, de las obras de escucha activa para la realización, también, de las propuestas de movimiento y danza. En ninguna de las sugerencias se incorpora información ni sobre la obra ni sobre, en caso de mencionarse, el compositor y su procedencia. De las cinco propuestas, se conocen tres autorías, todas ellas de hombres compositores clásicos de procedencia europea, Saint-Saëns, Brahms y Tchaikovsky. ¿Qué idea de actividad de movimiento se está desarrollando con estas propuestas?, ¿y de danza? Por otro lado, detectamos un predominio de la blanquitud en la representación pictográfica de los sujetos en las actividades de danza y movimiento (Figuras 61 y 62).

**Figura 61**

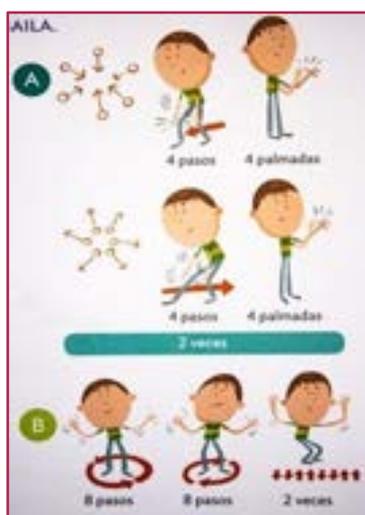
*Predominio de la blanquitud en la representación de las danzas editorial Santillana 1*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.52), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

**Figura 62**

*Predominio de la blanquitud en la representación de las danzas editorial Santillana 2*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p.8), por M, Larumbe et al. 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana.

A modo de recopilación de este primer curso, es interesante destacar que, exceptuando la editorial SM que sugiere tres danzas cerradas y concretas, se identifican muchas propuestas de movimiento libre a partir de la audición de diferentes obras que también se trabajan desde otros aspectos, interpretación vocal o instrumental, audición activa, etc. ¿Cómo puede influir el movimiento libre y la libertad de creación en las construcciones identitarias de los sujetos?, ¿sucederá lo mismo en los siguientes cursos?

Veamos, pues, el caso de tercero de primaria. Proseguimos con la editorial Santillana, en este caso es necesario hacer un alto porque aquello que primero identificamos es que el ejemplar en valencià incorpora una propuesta de movimiento más que el ejemplar en castellano. Aunque en la siguiente categoría (saberes y cultura popular), se incidirá con más profundidad en este asunto, nos surge este interrogante ¿la escolarización en una u otra lengua, influirá en el desarrollo identitario de los niños y las niñas?

Si analizamos el ejemplar en castellano, esta editorial incluye tres propuestas, una a partir de una audición de Tchaikovski que también se utiliza para una actividad de escucha activa (véase Figura 63), otra a partir de una canción propuesta de interpretación vocal y una tercera *La danza de los siete saltos*, de la cual no se incluye ningún dato. La edición en *valencià*, incorpora estas tres propuestas y añade una cuarta, *El ball dels arquets*, que, aunque no se especifica en el libro, se trata de una danza tradicional valenciana. Todas las propuestas de danzas que se localizan en esta editorial para este curso son cerradas y guiadas, indicándose los pasos a realizar uno por uno. Además, seguimos identificando carencias en cuanto a la representación de personas racializadas y diversidad de cuerpos en las imágenes asociadas a estas actividades.

### Figura 63

#### Propuesta de escucha activa y movimiento Vals de las Flores Santillana 3º



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.60), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Aunque esta cuestión se desarrollará con más profundidad en el apartado de análisis textual, se detecta en el desarrollo de la explicación de la danza de *Els arquets* (p.42 edición en valencià), el uso del masculino genérico: “Camineu seguint la pulsació, cada un [...]” o “Ajunteu-vos tots en una única fila”<sup>36</sup>. (Larumbe et al., 2022d, p. 42) ¿Qué ausencias y presencias encontramos en estas formas de redacción?

SM sigue la misma estructura que en el libro de primero, por tanto, incluye tres propuestas de danza para tercero. Como en el caso anterior se nombra la procedencia, pero no la autoría, quitando de *Río verde*, de la cual, aunque no directamente, se entiende que es tradicional cántabra y asturiana. También, como

<sup>36</sup> Trad. Caminad siguiendo la pulsación, cada uno [...]. Juntaros todos en una única fila.

en el caso de primero, se incorpora alguna pieza de vestuario propia del lugar de procedencia de la danza.

Nos detenemos en el análisis pictórico de esta propuesta como ejemplo de reproducción de los roles de género históricamente establecidos (Figura 64). En primer lugar, identificamos la figura de la mujer, vestida con el traje tradicional asociado a este género y el del hombre con el correspondiente. Ambos bailan en pareja. Posteriormente, observamos que en la formación en círculo, también alternando chicos y chicas, ellos llevan el sombrero propio del traje de hombre y ellas la pañoleta propia del traje de mujer, ¿hasta qué punto la tradición mantiene y reproduce determinados roles de género y cómo estos pueden influir en las identidades de los sujetos?, ¿sucede lo mismo en las danzas tradicionales con otras procedencias?, ¿qué pasa en un grupo aula cuando no hay el mismo número de chicos que de chicas?, ¿quién hace un rol que según el libro no coincide con su identidad de género?

Figura 64

*Roles de género en la propuesta de danza Río verde 3º SM*

**Practicamos los pasos**

1. Los bailarines del corro exterior se balancearán hacia un lado y otro siguiendo la música.

2. La pareja del interior baila libremente con pasos de vals, usando dos pasos largos más un paso corto levantando y apoyando en el mismo sitio.

3. La pareja del interior se deshace y busca otra pareja cercana en el corro. Ahora las dos parejas bailan en el interior. El corro se mantiene en su posición realizando sus pasos.

**Final.** Se van deshaciendo parejas y formando otras nuevas hasta que el corro desaparece.

**¿Cómo lo has hecho?**

	Si	No
He seguido los pasos y los cambios de pareja.		
He cantado el estilo de mi propia danza.		
Esta danza me ha parecido difícil.		

Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.14), por G. Barajas et al., 2022a, SM

Observamos el mismo caso en la propuesta *Mi gran boda escocesa* (Figuras 65 y 66), los dibujos a partir de los cuales se representan los movimientos y la

colocación del alumnado para la realización de la danza, están claramente sesgados por cuestiones de género asociadas a roles específicos. Además, se trata como bien indica el título, de un baile propio de una ceremonia matrimonial. Aquí nos venimos a cuestionar la idea de matrimonio que se expone con esta propuesta, la perpetuación de la heteronorma en la construcción del matrimonio y la reproducción ya desde edades tempranas, del matrimonio como institución.

Figura 65

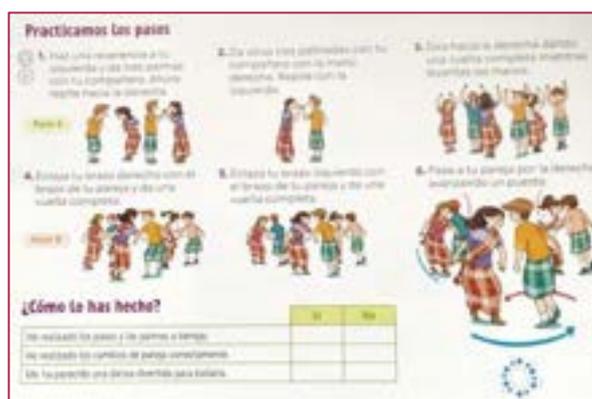
Roles de género en la propuesta de danza *Mi gran boda escocesa 3º SM 1*



Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.54), por G. Barajas et al., 2022a, SM

Figura 66

Roles de género en la propuesta de danza *Mi gran boda escocesa 3º SM 2*



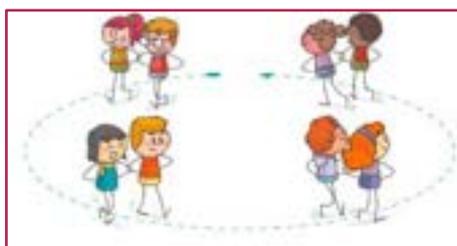
Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.55), por G. Barajas et al., 2022a, SM

Anaya, por su parte, también sigue en la línea de primer curso, incluyendo diferentes propuestas de movimiento y danza a partir de distintas audiciones.

Detectamos que por un lado mantiene las propuestas de escucha activa y a partir de aquí elabora distintas actividades de movimiento y danza. No obstante, en este curso sí que identificamos la incorporación de alguna danza popular (*El paseíto de don Tomás*). Aunque no son propuestas totalmente abiertas, Anaya sigue integrando el movimiento libre en algunas de sus actividades de movimiento. No obstante, en la ejemplificación de aquellos pasos guiados que se deben realizar en pareja, se observa en reiteradas ocasiones el uso de parejas chico-chica como se puede comprobar en las Figuras 67 y 68 ¿Por qué en las representaciones de las danzas la tendencia general es el uso de parejas que siguen el patrón de la heteronorma?

**Figura 67**

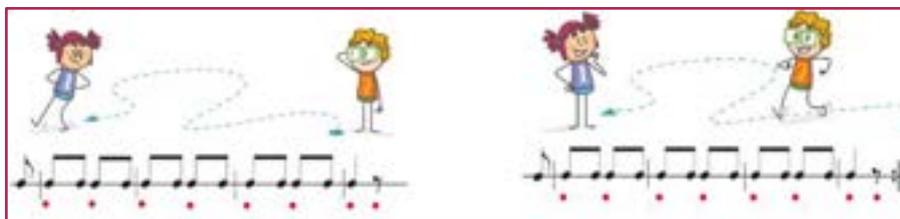
*Disposición binaria hombre-mujer en la representación de las danzas 1 Anaya 3º*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.65), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

**Figura 68**

*Disposición binaria hombre-mujer en la representación de las danzas 2 Anaya 3º*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.49), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

Finalmente, la editorial Bromera incluye cuatro propuestas de movimiento para este curso, dos de las cuales son populares valencianas, una occitana y una tercera de la cual no se sabe ni autoría ni procedencia ¿Puede influir en los sujetos

el aprendizaje o no de danzas propias del lugar de escolarización?, ¿habrá diferencias entre las identidades de los sujetos escolarizados con unos libros o con otros?

El análisis pictórico de las danzas nos lleva, a identificar cuestiones de género y orientación sexual asociadas a la presentación de este tipo de contenido. Observamos que, en este caso, las imágenes que acompañan al *Valset de Tales* son dos parejas heteronormativas. Este tipo de ejemplificación pictográfica nos lleva a cuestionarnos sobre la representatividad en los textos de la diversidad sexual. La actualidad de nuestro contexto político, cultural y social viene a indicar en reiteradas ocasiones, que el discurso hegemónico respecto a la heterosexualidad como única fórmula de sexualidad, está en proceso de cambio y aceptación. No obstante, ponemos en tela de juicio que el libro de texto contribuya a la consolidación de este discurso contrahegemónico propio de las minorías. Esta idea se apoya, además, observando cómo junto con esta disposición de pareja que sigue la heteronorma, se ejemplifica la pulsación con dibujos de corazones. En un espacio descontextualizado, esta representación podría asociarse correctamente con los latidos del corazón, no obstante, ¿qué significaciones se crean cuando a una pareja heterosexual se le incorpora en la parte superior el dibujo de un corazón?

Por otro lado, siguiendo con el análisis pictórico asociado a las danzas, identificamos que, quitando la propuesta de *La fira*, en la que sí que aparecen dibujados los pasos que se deben seguir, Bromera sigue en la línea del ejemplar de primero, incorpora imágenes de archivo junto con las actividades de movimiento, pero no las asocia concretamente a la propuesta de danza.

Analicemos qué ocurre en 5º de Educación Primaria. Seguimos con Bromera, esta editorial sigue proponiendo 4 danzas para su realización durante el curso, en este caso las cuatro son populares o folklóricas, la *Jota Valenciana*, *Esku Dantza* popular Navarra especialmente del Valle del Baztán, *Bonse aba*, popular de

Zambia y finalmente una danza folk del *Círculo circasiano*. De este último se incluye información tanto del concepto de círculo circasiano como del grupo que la interpreta en el complemento audiovisual para su posible aprendizaje (el grupo de danzas *Rascanya*). También identificamos incorporación de información tanto en la *Jota* como en la *Esku Dantza*, no obstante, no sucede lo mismo con la presentación de *Bonse aba*, de la cual solamente se menciona el nombre y el origen ¿Cómo incidirán las distintas maneras de trabajar las propuestas de movimiento en la memoria social del alumnado?, ¿adquirirá la misma relevancia en su memoria personal y por tanto colectiva del grupo aula que si simplemente se propone una danza pero sin contextualización?

La editorial Santillana, por su parte, sigue incorporando propuestas de diferente procedencia en sus actividades de movimiento. La primera que detectamos es el *Karanga*, un *haka*. No se aporta nada de información sobre este, no obstante, como se lee en la Figura 69, sí que se incluye una actividad de investigación sobre este tipo de baile.

### Figura 69

Actividad de investigación sobre el *haka* Santillana 5º



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.10), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Siguiendo en la línea de danzas o bailes populares, encontramos el *Ball de bastons* en la edición en valencià y el *Baile del paloteo* en la edición en castellano. De la primera se puede deducir que es una danza popular valenciana por el contexto de las páginas en la que se sitúa, y por el vestuario de los dibujos, pero no porque se nombre específicamente. En este caso tanto ellos como ellas van vestidas de la misma manera. No ocurre lo mismo en la edición en castellano, en la cual los dibujos que representan el baile visten con pantalón o falda dependiendo de si son

hombres o mujeres. La cuestión aquí, retomando algunas de las ideas que ya han surgido anteriormente, es si esta diferenciación puede afectar en los modelos mentales sobre el género que van construyendo los sujetos con el uso de este libro de texto.

Continuando con el estudio de las imágenes, analizamos las dos fotografías que acompañan el contenido de la página contigua en la que se amplía información sobre las danzas tradicionales. Como se puede observar, en el ejemplar en valencià tanto en la *Dansa de la magrana* como *El ball dels arquets*, aparecen niñas en su interpretación, solamente aparece un hombre en el apartado de *Aprén*<sup>37</sup> junto con una mujer. En el libro en castellano se mantiene la información e imagen de *La magrana* y se sustituye el *Ball dels arquets* por *La danza de arcos* de Euskal Herria, en este caso sí que aparecen tanto niños como niñas en la imagen ¿Cómo puede incidir en las identidades de los sujetos que se vean representados o no en las imágenes de una danza?, ¿puede contribuir a la creencia social de que la danza no es una cuestión de hombres, perpetuando, de esta manera, la feminización del baile como expresión cultural?

Por otro lado, encontramos dos propuestas a partir de audiciones sugeridas, también para el trabajo de la escucha activa, *Los fósiles* de Saint-Saëns y *América* de Leroy Anderson. Destacamos la propuesta de *Los fósiles*, en ella se propone que la parte C se use para la improvisación de un baile, de esta manera observamos que esta editorial todavía mantiene, aunque de manera muy encorsetada, algún ejercicio de creatividad y movimiento libre en sus propuestas de danza y movimiento.

SM, en su estructura de tres danzas por curso, propone tres danzas populares del Estado español para el trabajo en 5º de primaria. El *Tin tan* que, como informa en el libro, se baila tanto en el norte de Aragón como en el sur de Francia, *La*

---

<sup>37</sup> Trad. Aprende.

*Xampanya*, de la cual también se incorpora información y finalmente la *Polca Majorera* de la cual no se incorpora información, pero sí que se invita a la investigación “¿Sabes qué es una polca? ¿Y quiénes son los majoreros? Investígalo.” (Martín et al. 2022a, p. 64).

De esta editorial destacamos el análisis de las imágenes. Así como en otros cursos y editoriales los roles de género se siguen reproduciéndose en la representación pictórica, en las propuestas de 5º de esta editorial, la disposición en parejas común a las tres danzas no sigue ningún patrón de género como se muestra en las Figuras 70 y 71. Esta situación nos lleva a seguir preguntándonos en torno al género y las identidades de los sujetos con cuestiones como las anteriormente planteadas.

#### **Figura 70**

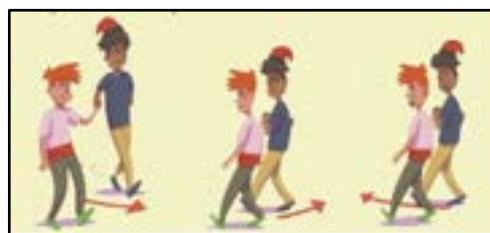
*Disposición de sujetos en la representación de danzas 1 SM 5º*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Martín et al., 2022a, SM

#### **Figura 71**

*Disposición de sujetos en la representación de danzas 2 SM 5º*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Martín et al., 2022a, SM

Finalmente, analizamos los ejemplares de 5º de Anaya. Se ubican propuestas diferentes, encontramos una coincidencia con Santillana en *El ball de bastons* y *La danza del paloteo* dependiendo de la lengua de edición, en ningún caso se nombra la procedencia de estas danzas en esta editorial, solamente se incluye como información adicional que son danzas tradicionales (Figura 72).

## Figura 72

*Viñeta con información que se incluye en las danzas de 5º de Anaya*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.49), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

También se incorpora una danza griega, una danza de Israel y otra propuesta a partir de música Andalusí. En esta última la actividad es más abierta y libre, permitiendo que el alumnado se mueva por el espacio, aún así se dan algunas directrices que limitan el libre movimiento "Desplázate en silencio por el aula, sin rozar a nadie", "Realiza movimientos enlazados de diferentes partes del cuerpo, en los planos vertical, medio y horizontal" (Cifuentes et al., 2022c, p. 43). ¿Cómo puede incidir en los sujetos de entre diez y once años la posibilidad del movimiento libre?, ¿de qué manera los sujetos pueden experimentar nuevas formas y nuevas posibilidades de su cuerpo con actividades como esta? y, ¿cómo puede esto influir en sus identidades y en sus creencias?

En definitiva, las propuestas de movimiento para los tres cursos siguen un desarrollo y mezclan diferentes opciones, desde la danza popular o tradicional tanto de algún lugar del Estado como del mundo, o las propuestas de movimiento a partir de obras clásicas. En cuanto al movimiento, se observan tanto propuestas más abiertas con la posibilidad del movimiento libre como otras guiadas y cerradas. Se identifica falta de información sobre las mismas en muchas ocasiones,

así como la posibilidad de generar preguntas cautivadoras sobre ellas para que el alumnado pueda seguir explorando. Asimismo, aunque en casos concretos identifiquemos un intento por evitar la reproducción de los roles de género asociados a la danza, se sigue detectando una constante en la situación de la representación de las figuras en esta perspectiva binaria hombre-mujer.

Estamos ante una mirada conservadora de la danza que deja al cuerpo inmóvil frente a otras posibilidades de movimiento en las que poniendo a hablar libremente al cuerpo se crean condiciones de empoderamiento del sujeto. Dos textos diferentes, dos discursos en potencia.

### **c) Análisis del texto**

Siguiendo con esta primera fase de análisis semiótico, ponemos el foco de estudio en el texto, las formas semánticas, la gramática y todas las cuestiones léxicas pertinentes. En primer lugar, detectamos que el análisis textual de los libros de texto objetos de estudio, denota una clara recepción pasiva respecto de la participación y la implicación de los sujetos usuarios. Un ejemplo de ello lo encontramos en los tiempos verbales utilizados en los libros de la editorial Anaya, la cual usa el modo imperativo en la redacción de los enunciados de las actividades que se proponen. Veamos, en la Figura 73, el caso concreto de la página 55 del libro de 1º de primaria:

#### **Figura 73**

*Uso de los tiempos verbales en la formulación de las actividades de la editorial Anaya*



Crea un baile con estos pasos. Numera el orden en el que quieres bailarlos.

*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.55), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

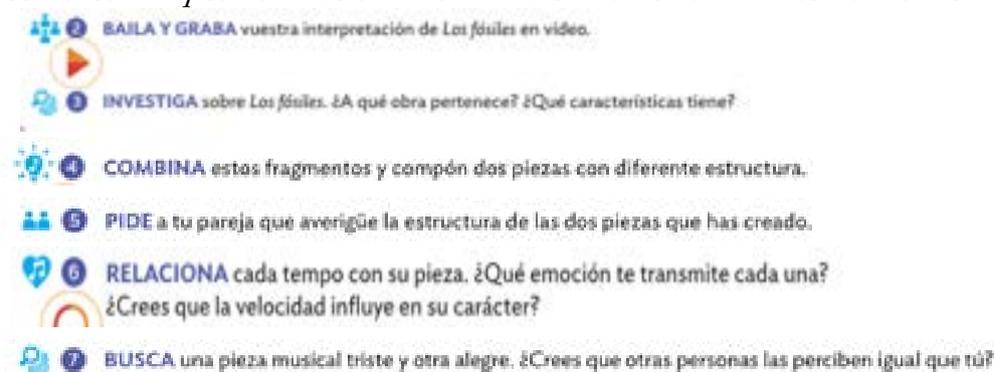
Es una propuesta de movimiento, en la que se le comunica al sujeto usuario que debe crear un baile con unos pasos concretos que ya ofrece el propio libro. Un

posible punto de partida nos lleva a pensar que esta propuesta, enmarcada dentro del grupo de actividades “enciende tu imaginación” (Cifuentes et al., 2022a, p. 55) oculta, bajo una falsa sensación de libertad, un encorsetamiento pedagógico y creativo de los sujetos. El objetivo es crear un baile, situación de aprendizaje vivencial y aparentemente libre y creativa, pero deben hacerlo siguiendo unos pasos ya marcados, pueden elegir el orden de ejecución de los mismos, eso sí. De esta situación nos cuestionamos lo siguiente, si en 1º de EP se entiende por ser imaginativo la capacidad para ordenar unos pasos de baile según los deseos de los niños y las niñas, ¿qué sucederá con el desarrollo de la imaginación a medida que avance el proceso educativo de estos sujetos?, ¿qué sujeto se está educando bajo este enunciado?, este tipo de propuestas de actividad, ¿contribuyen a educar sujetos libres, críticos y activos? o, por el contrario, ¿a un alumnado pasivo?

La editorial Santillana, también utiliza la segunda persona del singular del presente de imperativo para la enunciación de las actividades. Junto al enunciado, aparecen pequeños símbolos en los que se establece si la propuesta debe ser llevada a cabo de manera individual, en grupo o por parejas. En las páginas 12 y 13 del libro de 5º incorporadas en la Figura 74, se pueden observar diferentes ejemplos de organización de estas actividades.

Figura 74

*Uso de los tiempos verbales en la formulación de las actividades de la editorial Santillana*



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (pp.12 y 13), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Como se aprecia en la imagen, la actividad 2 se propone para ser realizada en grupo, y la 5 en parejas. Mientras que la 1, 3, 4, 6 y 7, deben desarrollarse de manera individual. Si prestamos atención en la formulación de los enunciados, encontramos en mayúscula el verbo en imperativo que indica la orden de aquello que se ha de realizar, acompañado en minúscula de información adicional o de preguntas. Nos surgen, a partir de esta observación, los siguientes interrogantes, ¿qué simbolismo tiene que el verbo en imperativo esté en mayúscula, resaltado y con letra de otro color para la construcción identitaria de los sujetos? Si las preguntas de reflexión, como las planteadas en las actividades 6 y 7 se encuentran en letra minúscula y sin resalto, ¿qué orden de relevancia establecerán los sujetos en la comprensión de la actividad?, y, por tanto, ¿cómo una cuestión semántica, como el uso del imperativo o de la pregunta, influye en los sujetos y sus creencias?

El caso de la editorial SM es diferente, aunque utiliza el imperativo en la enunciación de las actividades, en algunas ocasiones lo hace exponiendo previamente un interrogante, por ejemplo, en la página 28 del libro de 3º podemos leer el siguiente enunciado “¿Cómo se producen las notas en los instrumentos de viento-madera? Descúbrelo.” (Barajas et al., 2022a, p. 28). Y a continuación una oración con huecos para completar y palabras para rellenar esos huecos ¿Puede afectar en la construcción de los modelos mentales de los sujetos la interpelación mediante preguntas en el proceso de adquisición del conocimiento?, este tipo de presentación del conocimiento ¿puede contribuir a la construcción de sujetos críticos?

Siguiendo en esta línea de análisis en la que observamos si los libros de texto de educación musical analizados contribuyen en la formación de sujetos críticos y activos o, por el contrario, pasivos, situamos a la editorial Bromera, en la que detectamos una serie de diferencias respecto a las editoriales anteriores. En primer lugar, identificamos que no siempre se utiliza el modo imperativo para la enunciación de los ejercicios. A este hecho se le suma que, así como el resto de editoriales usan principalmente la segunda persona del singular (tú), en los libros

de Bromera se utiliza, mayoritariamente, la primera persona del plural (nosotros y nosotras). Esto se aprecia, por ejemplo, en la Figura 75, donde los enunciados de las páginas 34 y 35 del libro de 3º están escritos en 1º persona del plural del presente de indicativo.

### Figura 75

*Uso de los tiempos verbales en la formulación de las actividades de la editorial Bromera*

1.  Parlem d'art.

- Heu anat alguna vegada a un museu?
- I a un concert?
- Al vostre poble hi ha escultures pel carrer?
- Coneixeu algun artista en persona?

2.  Aprenem i completem la lletra de la cançó «Puc ser», del grup Ramonets.

1.  Llegim els ritmes següents i, a continuació, els interpretem amb instruments de xicoteta percussió. Després, podem gravar-los.

2.  Aprenem la cançó «Jo soc un artista.»

3.  Aprenem la introducció per a flauta de la cançó «Jo soc un artista.»

*Nota.* Adaptado de *Musicant 3* (pp. 34 y 35), por J, Francés et al., 2022d, Bromera.

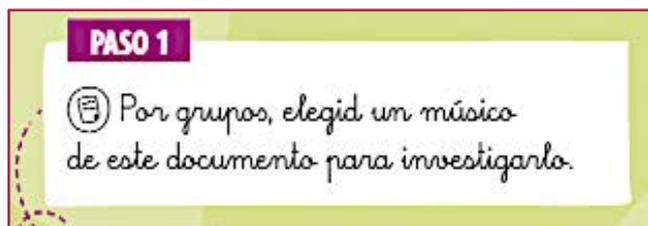
¿Cómo puede afectar a los sujetos que la enunciación de las actividades sea inclusiva y plural?, es decir, en los otros ejemplares el libro de texto es quien ordena qué es aquello que se debe hacer, en cambio en esta editorial, el libro se incluye en la actividad, ¿puede este hecho repercutir en la educación de un alumnado activo? Aun así, como ya se ha advertido más arriba, no todos los enunciados se escriben en primera persona del plural de indicativo, el modo imperativo, aún y no ser mayoritario, está muy presente en las actividades de ejecución individual “Escucha y escribe los números correctos” (Francés et al., 2022c, p.11).

Veamos qué sucede con la cuestión de género en el desarrollo textual de los libros. La editorial SM utiliza en todos sus ejemplares para ambas lenguas, el

masculino genérico en el desarrollo textual, enunciado de actividades, texto complementario, títulos y subtítulos, etc. Por ejemplo, en la unidad 6 del libro de 1º, el reto se titula “¡Investigadores musicales!” (Caballero et al., 2022a, p. 56) como podemos leer a continuación (Figura 76), en él se propone la investigación sobre diferentes referentes y figuras importantes de la música, en el paso 1 se explicita que se investigue sobre un músico, género masculino, ¿puede este hecho influir en la decisión que el grupo tome sobre la figura a investigar?, ¿se está fomentando un relato que, de manera consciente o no, refuerza el discurso hegemónico en cuanto a la situación de la mujer en la composición e interpretación musical?, ¿cómo influye esta propuesta en el desarrollo del ideario sobre el género y la música del alumnado?

### Figura 76

*El género en el texto editorial SM*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.63), por C, Caballero et al., 2022a, SM

También se observa en el enunciado 2 de la página 7 del libro de 5º:

Plantegem junts el relat d'un dia d'examen. Dividim i repartim el text entre els diferents membres del grup. Cada un llegirà la seua part intentant expressar un estat d'ànim concret. Els altres, endevinareu aquest estat amb els ulls tancats, només per la veu<sup>38</sup> (Martín et al., 2022a, p. 7).

---

<sup>38</sup>. Trad. Planteamos juntos el relato de un día de examen. Dividimos y repartimos el texto entre los diferentes miembros del grupo. Cada uno leerá su parte intentando expresar un estado de ánimo concreto. Los demás, adivinaréis ese estado con los ojos cerrados, solo por la voz.

En este caso, todas las palabras que llevan asociadas género lo hacen con el masculino: *junts, els diferents membres, cada un, els altres*. ¿Cómo puede afectar a las identidades que año tras año se oculte uno de los dos géneros en la enunciación de las actividades mientras que el otro se use como genérico?

En la editorial Anaya encontramos un intento de lenguaje inclusivo. No obstante, se sigue usando el masculino genérico en muchas ocasiones. Por ejemplo, en el libro de 5º localizamos el siguiente recuadro de ampliación de información (Figura 77):

### Figura 77

#### *El género en el texto editorial Anaya 1*

La intensidad de un sonido puede ser **suave** o **fuerte**. Los compositores utilizan los contrastes de intensidad para reforzar la expresividad del texto y de la música; el director o la directora indica con gestos la intensidad con la que los músicos tienen que interpretar la melodía.  
Entre los dos tipos de intensidad, suave-fuerte, hay diferentes **matices**.

*Nota.* Adaptado de *5 Primaria Música* (p.13), por A, Cifuentes et al., 2022e, Anaya.

Se observa cómo al principio indica “los compositores utilizan” entendiéndose la referencia tanto a compositores como compositoras, mientras que más abajo sí que incluye ambos géneros en la referencia a la figura de dirección “el director o la directora indica”. Finalmente, vuelve al uso del masculino genérico aludiendo a las personas instrumentistas o cantantes “los músicos” (Cifuentes et al., 2022e, p. 13). ¿Cómo puede influir en la memoria personal y, por tanto, social de los sujetos que determinados roles se asocien a un género y no a otro?

En el libro de 3º encontramos ejemplos de lenguaje inclusivo en los enunciados, se tiende al uso de fórmulas neutras o la incorporación de ambos géneros. Por ejemplo, en el enunciado de la actividad 1 de la página 35, “Escribe los ritmos para contestar a tus compañeras y compañeros. Por parejas, interpretad

cada pregunta-respuesta” (Cifuentes et al., 2022c, p. 35). También se identifica en otros enunciados o en bocadillos que contienen información complementaria como se puede identificar en la Figura 78.

**Figura 78**

*El género en el texto editorial Anaya 2*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.83), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

No obstante, como sucede en el libro de 3º, se detecta una carencia en el uso de lenguaje inclusivo en los recuadros resaltados en los que se incorpora contenido considerado relevante. Como se puede advertir en la Figura 79, “[...] La voz de los niños y de las mujeres es aguda [...]” (Cifuentes et al., 2022c, p. 67) ¿y la de las niñas?, ¿qué efecto puede tener que se use lenguaje inclusivo en los enunciados y la información complementaria pero no en los recuadros de información importante y contenido teórico?

### Figura 79

#### *El género en el texto editorial Anaya 3*

Existen tres tipos de voces: **infantiles, femeninas y masculinas**. La voz de los niños y de las mujeres es aguda y la de los hombres, grave. Las voces se pueden agrupar para cantar formando **coros o corales**. Existe una gran variedad de coros tanto por el tipo de voces que lo integran como por el estilo que interpretan de forma colectiva.

*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.67), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

El libro de 1º sigue la misma dinámica, uso de lenguaje neutro o ambos géneros en los enunciados de las actividades, sin embargo, se identifican fragmentos de uso del masculino genérico, por ejemplo, en la presentación de la segunda unidad “Vivimos rodeados de sonidos [...]” (Cifuentes et al., 2022a, p. 28). Como se detecta en un texto extraído del bocadillo de la página 79 en el que se hace referencia al líder en género masculino (Figura 80), ¿en este caso, qué simbolismos puede crear el uso constante del lenguaje neutro o de ambos géneros, pero no en el caso de la referencia al liderazgo o la presentación de las unidades?

### Figura 80

#### *El género en el texto editorial Anaya 4*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.79), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

Antes de finalizar con esta editorial, cabe analizar el texto que se incluye en la primera página de la unidad 3 del libro de 5º (Figura 81). En esta unidad se propone trabajar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 10, reducción de las desigualdades. Es importante el texto, la reflexión y el debate que se incorpora al inicio de esta unidad para poder contextualizar el contenido que en ella identificamos y que se trabajará más adelante. ¿Qué diferencia puede tener en los sujetos la discusión o no sobre estas cuestiones?

Figura 81

*El género en el texto editorial Anaya 5*

Durante la Edad Media, en la península ibérica convivieron tres culturas: cristiana, musulmana y judía. Esto supuso una mezcla enriquecedora de la cual la música formó parte. Sin embargo, solo una minoría tenía acceso a la educación musical y, de ese grupo privilegiado, las mujeres apenas formaban parte.

**¿Cómo lo ves?**

¿Crees que hay niños y niñas en el mundo que no tienen acceso a la educación? ¿Crees que las niñas tienen más dificultades? ¿Por qué no hay tantas mujeres destacadas en el ámbito musical?

**Objetivo en acción**

Debata en clase sobre la igualdad de género en la música actual. Investiga y crea un pequeño collage con imágenes de algunas mujeres cantautoras españolas y latinoamericanas.

**El dato**

En la actualidad solo una de cada cinco artistas en las listas de éxitos musicales es una mujer.

Nota. Adaptado de *5 Primaria Música* (p.52), por A, Cifuentes et al., 2022e, Anaya.

Estudiemos qué sucede con Bromera. Esta editorial usa el lenguaje inclusivo en todo el contenido textual para los tres cursos analizados, 1º, 3º y 5º. En alguna ocasión se identifica el uso del masculino genérico, por ejemplo, en la propuesta de desarrollo en equipo de la unidad 3 del libro de 5º como se puede comprobar en la Figura 82. “Un grup arqueològic [...] s’han posat en contacte, els investigadors

i investigadores especialitzats a [...]. Els arqueòlegs us han deixat [...] Avant, investigadors!”<sup>39</sup> (Francés et al., 2022f, p. 26), en los dos primeros casos sí que identificamos uso de lenguaje inclusivo “investigadors i investigadores” o “grup arqueològic”, pero no en las segundas referencias en las que se hace uso del masculino genérico.

## Figura 82

*El gènere en el text editorial Bromera 1*

Un grup arqueològic ha trobat un instrument musical molt antic a Egipte. Per a saber de què es tracta, necessiten més informació. Per això, s'han posat en contacte amb vosaltres, els investigadors i investigadores especialitzats a trobar resposta a incògnites musicals. Els arqueòlegs us han deixat aquesta fitxa amb el que tenen. Avant, investigadors!

*Nota.* Adaptado de *Musicant 5* (p.26), por J, Francés et al., 2022f, Bromera.

Otro ejemplo de contraste es el detectado en el libro de 1º, observemos cómo en este caso se menciona el mismo contenido en dos espacios diferentes del libro, en uno se hace uso del masculino genérico y en el otro se usa el lenguaje inclusivo (Figuras 83 y 84).

## Figura 83

*El gènere en el text editorial Bromera 2*

Quantes cançons populars i jocs de Pasqua coneixeu? En aquest repte necessitareu l'ajuda de la vostra família, veïns i coneguts per a fer un recull de cançons i jocs típics d'esta època.

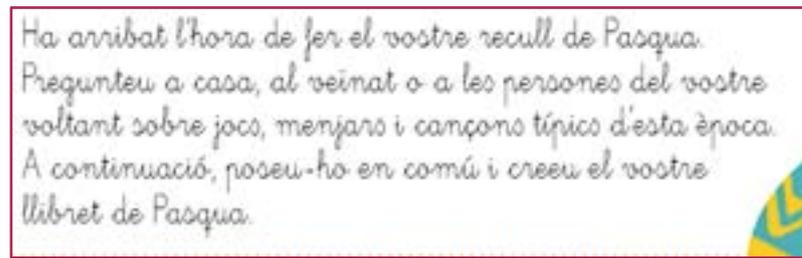
*Nota.* Adaptado de *Musicant 1* (p.46), por J, Francés et al., 2022a, Bromera.

---

<sup>39</sup> Trad. Un grupo arqueológico [...] se han puesto en contacto, los investigadores e investigadoras especializados en [...]. Los arqueólogos os han dejado [...] ¡Adelante, investigadores!

**Figura 84**

*El género en el texto editorial Bromera 3*



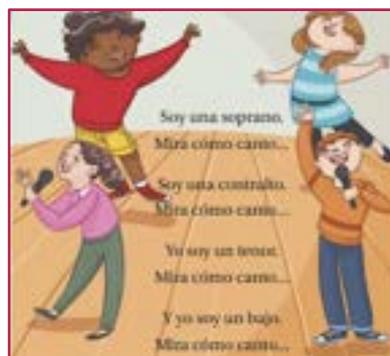
*Nota.* Adaptado de *Musicant 1* (p.46), por J, Francés et al., 2022a, Bromera.

En la primera imagen se usan las palabras vecinos y conocidos (masculino genérico) como inclusivo de ambos géneros, en cambio, en la segunda imagen se usan palabras neutras como vecindario o personas de vuestro alrededor. Este es un claro ejemplo de la posibilidad del uso del lenguaje inclusivo en el desarrollo de los libros de texto, ¿qué relevancia puede tener este hecho en las creencias del alumnado, profesorado y familias usuarias?

Detengamos el análisis textual en la página 24 del libro de 5º de Bromera. Nos parece de interesante relevancia el trato que se hace de la clasificación de las voces. Así como en otros ejemplares de otras editoriales se menciona que las voces agudas soprano, mezzosoprano y contralto son las de las mujeres y las voces graves bajo, barítono y tenor las asociadas al género masculino (véase el caso de la canción de la editorial SM en el libro de 3º Figura 85 o el caso de la editorial Santillana también de tercer curso Figura 86) en esta editorial se aborda de manera neutra, sin asociar un timbre de voz a la construcción de género ¿Puede contribuir este trato a romper con la perspectiva binaria de voz asociada a hombre-mujer?, ¿qué cambios en las significaciones y por tanto en las creencias, memoria individual y colectiva, puede generar este trato sobre el contenido expuesto? Si bien estas cuestiones nos ayudan a pensar en esta línea, cabe apuntar que la actividad que se propone asociada a esta cuestión muestra cuatro ejemplos de voces, una mujer soprano, otra contralto y dos hombres bajo y tenor.

### Figura 85

La clasificación de las voces en la editorial SM



Nota. Adaptado de *Revuela 3 primaria. Música y danza* (p.10), por G, Barajas et al., 2022a, SM

### Figura 86

La clasificación de las voces en la editorial Santillana

**Aprende**

Una ópera es una obra teatral interpretada en un escenario por cantantes y una orquesta.

Las voces de los cantantes se clasifican según la altura de las notas que pueden interpretar.

	MASCULINA	FEMENINA
GRAVE	bajo	contralto
AGUDA	tenor	soprano

Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.35), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Otra carencia de lenguaje inclusivo que detectamos en esta editorial se encuentra en el libro de 3º en el apartado ya mencionado anteriormente de trabajo en equipo, en este caso el correspondiente a la página 56 de la unidad 8. En la página anterior se expone contenido referente a “les colles de dolçaina i tabal”, en ella observamos uso del lenguaje inclusivo “[...] que sol tocar el dolçainer o la dolçainera”<sup>40</sup> (p.55). Sin embargo, en la página siguiente en el cuadro resaltado con información relevante se dice: “Ara sí que podem dir que som una colla, com les

<sup>40</sup> Trad. [...] que suele tocar el dulzainero o la dulzainera.

de dolçainers i tabaleters [...]”<sup>41</sup> (Francés et al. 2022d, pp. 55 y 56). Este texto se contextualiza en una página con imágenes de señores mayores tocando la dolçaina junto con las imágenes de la página anterior, una filà de cristianos, todos hombres también y una agrupación de dolçaina y tabalet en la que aparecen dos mujeres y seis hombres ¿Qué connotación puede tener para la memoria social esta asociación de género a los instrumentos propios de nuestra música y cultura popular?

Finalmente, consideramos importante señalar diferentes aspectos textuales que incorpora la editorial Bromera a partir de los cuales se trabaja la igualdad de género o la situación de violencia machista. En el libro de 3º identificamos una unidad en la que, asociado con el ODS número 5 (lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas), se trabaja a partir de la incorporación de audiciones de *La Cris* y de *Matilde Salvador*. De esta segunda se propone una actividad de investigación para profundizar en su figura y se incorpora información de relevancia como que fue la primera mujer que estrenó una ópera en el teatro *Liceu de Barcelona*.

Asimismo, la unidad 3 del libro de 5º se inicia con la audición e interpretación vocal de la obra *La puerta violeta* de Rozalén como se puede apreciar en la Figura 87. A partir de esta se propone una actividad de reflexión y debate alrededor del 25N. Aunque será en la siguiente fase de análisis donde se plantean las significaciones que este tipo de propuestas puede tener en la consolidación de las identidades, un posible punto de partida nos lleva a pensar que no será baladí la inclusión de este contenido en los libros de texto de educación musical.

---

<sup>41</sup> Trad. Ahora sí que podemos decir que somos una colla, como la de dulzaineros y tabaleters.

Figura 87

El género en el texto editorial Bromera 4

1.    Escoltem i omplim els buits d'aquest fragment de «La puerta violeta», de Rozalén. Podeu seguir la lletra completa en l'annex.

Una niña triste en el espejo me mira [prudente y no quiere hablar.	Pero dibujé una _____ en la pared y al entrar me liberé como se despliega la vela de un _____.
Hay un _____ gris en la cocina que lo rompe todo, que no para de _____.	Desperté en un prado verde muy lejos de _____ [aquí, corrí, grité, reí.
Tengo una mano en el cuello que con sutileza me impide respirar.	Sé lo que no quiero, ahora estoy a _____.
Una venda me tapa los ojos. Puedo oler el _____ y se acerca.	
Tengo un nudo en las cuerdas que [ensucia mi voz al cantar.	
Tengo una _____ que me aprieta, se posa en mis hombros y me cuesta andar.	



Rozalén és una cantautora i compositora originària d'Albacete. Amb la seua música intenta conscienciar el públic sobre drets de minories i comunitats desfavorides. Sempre va acompanyada de Beatriz Romero, intèrpret de llenguatge de signes.

2.  Busqueu informació i parleu del 25N.

- Què sabeu d'aquest dia?
- Per què creieu que existeix?
- Creieu que totes les persones som iguals?
- Què opineu sobre l'ús de la violència?



Nota. Adaptado de *Musicant* 5 (p.22), por J, Francés et al., 2022f, Bromera.

Para finalizar con el estudio del género en el texto, tomaremos la última editorial, Santillana. Esta editorial usa generalmente el lenguaje neutro o incluyendo ambos sexos, encontramos algún apunte en el desarrollo de alguna actividad como el ya expuesto en el apartado de análisis semiótico de las danzas. No obstante, se detectan signos claros por mantener el uso del lenguaje inclusivo, encontramos tres ejemplos distintos en la página 51 del libro de 3º (Figura 88).

Figura 88

El género en el texto editorial Santillana 1

3 IMITA els xiquets i les xiquetes de l'escola Bonavista.

1 Quan sone el triangle tanca els ulls i, si vols, posa els braços i el cap sobre la taula.

2 Estigues en silenci i para atenció a la teua respiració.

3 Quan torne a sonar el triangle, obri els ulls.

4 COMENTA l'activitat anterior.

- Com t'has sentit mentre estaves en silenci? I després?
- Has notat algun canvi en la teua respiració? Estàs ara més relaxat o relaxada?
- Quins sons t'han cridat l'atenció mentre feies aquesta activitat?

5 DEBATEU en grups de quatre sobre les possibles solucions per a reduir el soroll del vostre centre escolar. Després, elaboreu a classe diversos murals per a conscienciar la resta de l'alumnat sobre aquest problema.

6 CREA I INTERPRETA un rap sobre la importància del silenci a partir d'aquest ritme.

**Aprén**

El silenci facilita la memòria, l'aprenentatge i, en general, té efectes molt positius sobre nosaltres i el nostre entorn.

Pitàgores, un savi de la Grècia antiga, va dir: «Escolta: seràs savi. El començament de la saviesa és el silenci».

Musical notation:

Photograph: A young girl sitting at a desk, writing in a notebook.

Nota. Adaptado de *Música. NOU ACORDS. 3 PRIMÀRIA* (p.51), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educació, S.L.U. Santillana

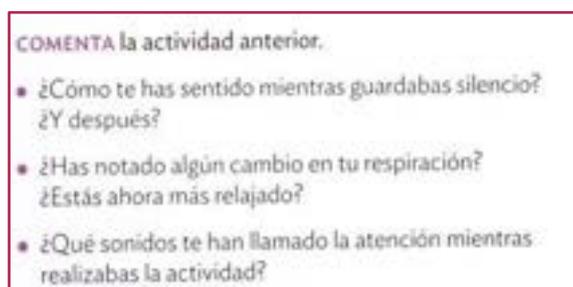
En la actividad 3 se usan las palabras *xiquets i xiquetes*<sup>42</sup>, posteriormente el lenguaje es neutro sin asociarse a un género específicamente. En la actividad 4 sucede lo mismo, detectando que en el punto dos, con el uso de un adjetivo calificativo, se incorpora ambas formas *relaxat o relaxada*<sup>43</sup>. Atención porque esto no sucede en el ejemplar en castellano, donde se hace uso del masculino genérico y solo se usa la palabra “relajado” (Figura 89).

<sup>42</sup> Trad. Niños y niñas.

<sup>43</sup> Trad. Relajado o relajada.

## Figura 89

### *El género en el texto editorial Santillana 2*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.51), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Siguiendo con los ejemplos de la página, en la actividad 5 de ambos ejemplares valenciano y castellano, encontramos el uso de la palabra *alumnado*. Retomando cuestiones ya planteadas en otras editoriales, ¿qué significaciones puede tener en las identidades de los sujetos el uso del lenguaje inclusivo frente al masculino genérico?

En este mismo libro identificamos alguna falta de lenguaje inclusivo, por ejemplo, en la página 59 en el recuadro resaltado titulado *Aprende* (tanto en una lengua como en otra), se dice: “Los intérpretes pueden actuar como solistas o juntarse con otros para formar distintas agrupaciones, como la banda, el coro y la orquesta” (Larumbe y de la Osa, 2022c, p. 59). En el libro de 1º también detectamos carencias al respecto, por ejemplo, en la página 62 en la propuesta de actividad que acompaña la interpretación de la canción *Ani kuni*. En ella se dice “[...] ¿Qué sabes de los indios nativos de América?” (Larumbe y de la Osa, 2022c, p. 62) a lo que, en esta categoría, nos cuestionamos ¿y de las indias? También en el caso de los ejemplares de 5º curso. En la página 21 identificamos la ausencia de lenguaje inclusivo también en el recuadro resaltado *Aprende*: “Hay grandes agrupaciones formadas por muchos intérpretes [...]. Cuando un instrumentista o cantante actúa solo [...]” (Larumbe y de la Osa, 2022e, p. 21) Como sucedía con algún caso detectado en la editorial Anaya, nos cuestionamos qué influencia puede tener que la

información relevante de los apartados titulados como *Aprende* no utilice el lenguaje inclusivo.

Como las editoriales Bromera y Anaya, Santillana también incluye el trabajo de diferentes ODS a lo largo de los tres cursos. En este caso nos detenemos en los ejemplares de 3º (Figura 90) y 5º concretamente (Figura 91). En ellos se incorpora información específica, así como propuestas de actividades relacionadas con la igualdad de género. Esto nos lleva a preguntarnos sobre los simbolismos que pueden tener estos espacios de visibilización de las mujeres en la música, sobre la posibilidad de crear modelos mentales alternativos a partir de un determinado trato de la información, y sobre qué contenido y de qué manera se incorpora en los textos.

Figura 90

*Las mujeres en la música Santillana 1*

5 IGUALDAD DE GÉNERO

**Nuestro reto**

**Lograr la igualdad**

Durante mucho tiempo, se consideró que la composición musical era una tarea destinada únicamente a los hombres. A pesar de todo, siempre ha habido mujeres que se han decidido a escribir sus obras, firmándolas en algunos casos con nombres masculinos y, en otros, manteniéndolas en privado. Estas creadoras fueron ignoradas o silenciadas durante muchos siglos, pero, hoy en día, se está haciendo una importante labor para recuperarlas a ellas y a su música. ¿Te animas a colaborar?

Visibilizar a las mujeres compositoras de la historia.

Objetivo moral

**INVESTIGA.**

- ¿Sabrías decir el nombre de tres compositores? ¿Y el de tres compositoras?
- ¿En qué consiste el trabajo de un musicólogo o de una musicóloga?
- ¿De qué trata el proyecto *Creadoras de la Historia de la Música*? ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de él?

Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.44), por M. Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Figura 91

Las mujeres en la música Santillana 2



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.66), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

A modo de resumen, cabe destacar que, de las cuatro editoriales analizadas, dos utilizan casi al 100% lenguaje inclusivo, frente a la editorial SM que sigue utilizando el masculino genérico y Anaya que, pese a hacer un intento de uso del lenguaje inclusivo, muestra carencias notables en sus ejemplares. Además, tanto Anaya como Santillana y Bromera (especialmente estas dos últimas) incorporan explícitamente, el trabajo sobre la igualdad de género y la violencia machista retomando los ODS 5 y 10.

Siguiendo con el análisis textual, centramos ahora la mirada analítica en un elemento fundamental en el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje: La canción. Como ya se ha mencionado anteriormente, en educación musical, el canto y el trabajo con y de la voz es uno de los pilares sobre los que se desarrolla el aprendizaje, no solo por la cuestión puramente musical, sino también por la transmisión de valores a partir de las letras de las mismas. La selección del repertorio de canciones es fundamental en el desarrollo de la acción docente, por ello nos preguntamos ¿qué se canta con el uso de los libros de texto objeto de

estudio?, ¿qué se está enseñando con estas canciones al alumnado?, ¿la canción contribuye a la reproducción de qué modelos culturales?, ¿la canción contribuye a la reproducción de estereotipos de género, actitudes patriarcales, machistas, racistas, homóforas, heteronormativas, etc.? O, por el contrario, ¿transmite valores de igualdad y contribuye a caminar hacia una educación feminista, antirracista e interseccional?

En primer lugar, analizamos la autoría. En la mayoría de los casos no se indica quién ha escrito o compuesto la canción, si es una canción popular o si se trata de una composición creada específicamente para el libro de texto. La única editorial que presenta la autoría de todas sus canciones es SM. En esta, encontramos tres compositores hombres principales, dos en 1º, uno en 3º y uno de los dos compositores de 1º que también compone las canciones de 5º junto con un artista gaditano del cual se interpreta una canción. A ellos se les añaden dos mujeres, Gema Barajas y Carmen Gil, esta segunda es la compositora encargada de escribir las historias y canciones de las festividades especiales, la navidad, el carnaval y el final de curso. Si nos centramos en la presencia de personas racializadas, podemos confirmar que todos los autores y autoras son blancas y europeas. Esto nos lleva a cuestionarnos el modelo de composición que establece SM en las canciones que se componen para la escuela, ¿solamente componen personas, mayoritariamente hombres, blancos y europeos?

Si observamos ahora la editorial Anaya, podemos ver que no presenta en ninguno de los tres cursos la autoría de sus canciones, por tanto, se imposibilita el análisis de cuestiones como el género o la racialización en esta editorial. Solamente encontramos dos referencias en 5º de primaria, un cánon del *Livre Vermell* y *Arirang* una conocida canción popular coreana. ¿Qué sucede con aquello que no se nombra?, ¿cómo afecta la invisibilización de los y las escritoras, así como del origen de las canciones que cantamos en la escuela, en la construcción identitaria de los niños y las niñas?

Santillana, por su parte, sigue la misma línea que Anaya. No encontramos prácticamente ninguna autoría de las canciones. Solamente en 1º la pieza *Ani Kuni* de la cual se menciona su origen -de los Indios canadienses- y dos letras escritas a partir de *La marcha del león* de Saint-Saëns y la *Marcha turca* de Brahms (sabemos la autoría de la melodía pero no de la letra). En 3º la canción popular suahili *Simama Kaa*, de la que se conoce la lengua en que está escrita y el país de origen, y en 5º una canción popular boliviana de la cual se sabe el origen pero no consta el nombre. ¿Qué significaciones creará en el alumnado usuario que de 39 canciones propuestas por esta editorial, solamente se conozca la autoría o procedencia de aquellas que son populares no españolas y/o valencianas así como de dos compositores clásicos? Las tres propuestas de canción popular son de pueblos que han vivido procesos de colonización por los imperios europeos, ¿cómo este hecho puede reproducirse hoy desde la idea de colonialidad de los saberes?, ¿cómo esta colonialidad interviene en el desarrollo de las identidades, los modelos mentales y las creencias de los sujetos?

Los libros de Bromera muestran disparidad entre los cursos. En el libro de 1º solo encontramos dos autorías de dos hombres valencianos y una canción popular maorí. En cambio, en los libros de 3º y 5º sí que identificamos más propuestas de canciones con autoría. En el libro de 3º, de un total de 17 canciones, 5 autorías son masculinas y 2 femeninas, del resto no se conoce. Del libro de 5º, encontramos la autoría de casi todas las canciones, *La puerta violeta* de Rozalén y *Amo la vida* de La Cris son las dos propuestas escritas por mujeres frente a las 4 escritas por hombres o grupos de hombres, 2 por grupos mixtos: *El Diluvi* y *Samarucs* y 3 canciones populares. Por tanto, en esta editorial, también se evidencia una mayor presencia de hombres que de mujeres en la composición de canciones. Un dato interesante extraído del análisis respecto al origen de los y las autoras, es que la mayoría de propuestas son de grupos valencianos, catalanes o españoles actuales, y muchas de ellas escritas en *valencià*, incorporadas tanto en la edición en esta lengua como en la edición en castellano. No obstante, quitando de alguna canción popular, las autorías que presentan los libros son todas europeas, principalmente

del territorio catalanoparlante. Esta situación, ¿nos podría llevar a pensar que la interpretación vocal de unas canciones u otras puede influir en la construcción identitaria de los niños y las niñas?, es decir, cantar una canción de *Ramonets*, *El Diluvi* o *Rozalén*, ¿puede generar determinadas significaciones en la construcción de las identidades de los sujetos usuarios de estos libros de texto?

Detengámonos ahora a analizar las letras de aquellas canciones que consideramos que requieren de un análisis semiótico en profundidad para proceder, posteriormente, al análisis de la práctica discursiva y social. Para ello, organizaremos el estudio por cursos y editorial.

Continuando con Bromera, identificamos que en el libro de 1º las dos primeras canciones son populares valencianas *Agulleta i fil* y *Jaume I*. Esta segunda se relaciona con la celebración del 9 de octubre, día de la Comunidad Valenciana, en la cual se conmemora la fecha en que el rey católico Jaume I entró en la ciudad de València, entonces Balànsiya, tras un largo asedio y expulsó al pueblo andalusí que en ese momento vivía allí. Este hecho lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿cómo puede influir la celebración de la conquista de un pueblo sobre otro en el ideario colectivo?, ¿cómo puede afectar a las identidades de las aulas valencianas el ensalzamiento de un sujeto bélico hombre, blanco, y cristiano frente a los otros sujetos, los vencidos?

Asimismo, esta canción aparece en una página en la que primeramente se hace una reflexión en torno al miedo y se abre la posibilidad de debate sobre esta cuestión (Figura 88), ¿puede afectar en el desarrollo de la construcción subjetiva del miedo, que seguidamente a esta reflexión se identifique una canción que dice “Jaume I tenía cent soldats marxant al mateix pas!<sup>44</sup>”? (Francés et al. 2022b, p. 16). Cabe recordar que estamos analizando un material dirigido a niños y niñas de 6 años. Por otra parte, como se puede observar en la Figura 92, en la información

---

<sup>44</sup> Trad. Jaume I tenía cien soldados marchando al mismo paso.

complementaria que se ofrece de la canción, no se menciona que anteriormente en la ciudad vivía otro pueblo ni se cuestiona el hecho bélico y de poderes que implicó la reconquista. Esta idea, se puede ver reforzada en la propuesta de la actividad 2, ¿qué ambiente se generará en el aula cuando el alumnado marque la pulsación con los pies sobre la canción de *Jaume I*, ¿qué significaciones tendrá para los niños y las niñas?, ¿puede contribuir a la consolidación de un modelo mental de militarización y patriotismo a partir de una canción?

## Figura 92

### *Canción Jaume I y propuestas de actividad Bromera*

Heu sentit alguna vegada por?  
Quan alguna cosa ens fa por, ens tremola  
tot el cos i les pulsacions del cor ens van molt ràpid!

Per això, dansarem per a espantar la por!  
Per què penseu que poden timbre por les persones  
arreu del món?

1. 🎵🎶 Cantem i ballem «Jaume I tenia cent soldats».

2. 🎵🎶 Jaume I tenia cent soldats (x 3)  
marxant al mateix pas!  
Allioli allioli xup, (x 3)  
marxant al mateix pas!

Els valencians i les valencianes celebrem cada 9 d'octubre  
l'entrada de Jaume I a València.

2. 🎵🎶 Acompanyem amb els peus la cançó de «Jaume I»  
seguint la pulsació.



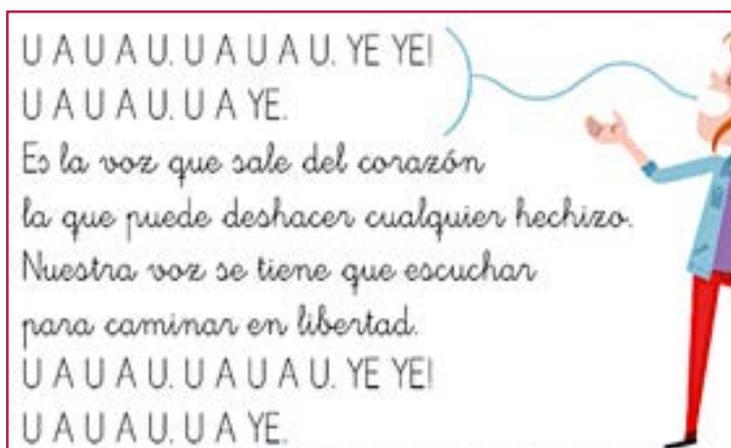
Nota. Adaptado de *Musicant 1* (p.16), por J, Francés et al., 2022b, Bromera.

En contraposición, la canción de la página 40 de este mismo curso (Figura 93), *UAU*, habla de la voz y de cómo debe ser escuchada para caminar en libertad, hecho que nos lleva a pensar en la posibilidad de la canción y la educación musical como una herramienta de emancipación de los sujetos. La letra incorpora la

siguiente oración “¡Nuestra voz se tiene que escuchar para caminar en libertad!” (Francés et al., 2022b, p.40). Esta construcción con la perífrasis verbal de obligación “tener que” ¿qué significaciones puede crear para quien la canta?

### Figura 93

*Canción UAU y propuestas de actividad Bromera*



*Nota.* Adaptado de *Musicant 1* (p.40), por J, Francés et alb., 2022, Bromera.

La unidad 7 se inicia con una canción popular para la celebración de la Pascua, *Ara vindrà Pasqua*. Es sabido que la canción popular proviene de la tradición cultural, en este caso valenciana, y en la mayoría de los casos reproduce aspectos de la sociedad en la que ha sido creada, patriarcal, androcéntrica, eurocentrada, racista, etc. La letra de esta canción contiene el siguiente verso: “Eixirà Maria amb el cosset prim. Sabates de seda, gipó de paper. Tot això qui ho paga? Ximo, el del barber.”<sup>45</sup> (Francés et al. (2022b), p 46) ¿Es Maria, según este texto, un modelo de mujer emancipada con independencia económica?, ¿qué modelo mental puede generar en los niños y las niñas que la canten? En ningún momento se hace referencia a que el *cosset* y el *gipó* son dos prendas de vestir típicas de las tierras mediterráneas peninsulares de entre los S. XV y XVIII, por tanto, en la lectura que se hace desde el capital cultural que las niñas y niños

<sup>45</sup> Trad. Saldrà Maria con el cuerpo delgado. Zapatos de seda, jubón de papel. Todo esto, ¿quién lo paga? Ximo, el del barbero.

poseen, puede interpretarse como diminutivo de cuerpo, por tanto la significación sería la siguiente: llega Pascua y María sale con el cuerpecito delgado ¿qué idea de cuerpo se está desarrollando en el ideario del alumnado?, ¿cómo contribuye la canción popular a la normalización y normativización de los cuerpos?, ¿cómo puede afectar a las niñas en la construcción de su propia identidad de mujer?, y ¿a los niños en su imaginario de este género?

Siguiendo con la letra de esta canción se describe a Ximo “Ximo el del barber és un home gros; va per les teulades rosegant un os. Ximo, el del barber, es un home prim; va per les teulades rosegant un fil”<sup>46</sup> (Francés et al., 2022b, p.46 ) ¿cómo puede afectar en el desarrollo de los procesos cognitivos que se hable, en el caso de Maria, de sus prendas de ropa y su cuerpo, pero en el caso de Ximo exclusivamente de su cuerpo?, ¿qué significaciones en cuestión de género tiene que de Maria se diga que saldrá con el cuerpecito delgado pero en cambio Ximo puede ser tanto un hombre gordo como delgado?, ¿cómo contribuye esto al ideario sobre los cuerpos y el género para las personas consumidoras de este texto?

Veamos ahora el caso de 1º de Educación Primaria de la editorial SM. En el estribillo de la primera canción *¡Mi cuerpo suena!*, se incorpora la siguiente oración “qué fantástico mi cuerpo es como un instrumento puedes hacer sonidos, qué fantástico mi cuerpo es arriba las palmas vamos todos a sonar” (Miralles, 2022, 00m44s). Se deduce que mediante la letra de esta canción se podría generar un discurso de valorización del cuerpo, de las múltiples capacidades, en este caso musicales, que este tiene independientemente del tamaño, la forma, etc. En este sentido, los sujetos en los procesos de interpretación del discurso (fase dos, análisis de la práctica discursiva), podrían generar modelos mentales que pongan en valor los cuerpos, no obstante, esto se analizará más adelante en la siguiente fase de análisis. Por otra parte, identificamos nuevamente, otro caso de uso del masculino genérico con la palabra todos, hecho que necesariamente nos lleva a recuperar los

---

<sup>46</sup> Trad. Ximo, el del barbero, es un hombre gordo; va por los tejados mordisqueando un hueso. Ximo, el del barbero, es un hombre delgado; va por los tejados mordisqueando un hilo.

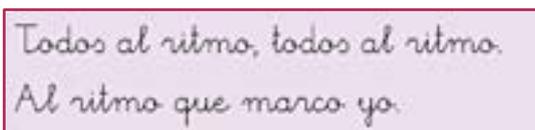
interrogantes ya planteados en reiteradas ocasiones a lo largo de esta fase analítica, ¿qué significaciones crea el uso de la palabra todos como referencial de todas las personas? Este hecho también se detecta en la canción de la p.9 del ejemplar en valencià *Amb el cos farem soroll*, donde nuevamente se identifica el uso de la palabra *tots* masculino genérico como inclusivo de todas las personas.

En la canción *¡Qué divertido!*, se mencionan diferentes electrodomésticos de una casa, el móvil, la televisión, la tablet, la radio, el ordenador, la olla exprés y la alarma. La cuestión es, ¿todos los sujetos usuarios de este libro de texto tienen estos electrodomésticos en sus casas?, ¿quién tiene y quién no tiene?, ¿podría algo aparentemente tan inofensivo como la canción infantil, contribuir en la reproducción de aspectos como la consolidación de relaciones de poder por una cuestión de clase?, ¿cómo puede afectar en la construcción de las identidades saberte propietaria o no de aquello que el libro normaliza como elementos habituales de un hogar?, ¿qué discurso sobre el materialismo, el capitalismo y la clase se está consolidando con esta posible interpretación discursiva?

En la unidad 3, encontramos la canción *Al ritmo*. Como podemos observar a continuación, en el estribillo del ejemplar en castellano, detectamos una nueva situación de uso de la palabra *todos* de manera reiterada como masculino genérico (Figura 94). Retomamos el interrogante anterior, ¿cómo puede influir en la construcción identitaria de las niñas que nunca se use el femenino como genérico o que nunca, cuando se refieren al colectivo, se las interpele directamente?

#### **Figura 94**

*Uso de lenguaje no inclusivo editorial SM*



Handwritten lyrics from a song, enclosed in a pink rectangular box. The text reads: "Todos al ritmo, todos al ritmo. Al ritmo que marco yo."

*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.27), por G, Barajas et al., 2022a, SM

La unidad 6, *Sonidos de la música* está dirigida a que el alumnado aprenda conceptos y contenido sobre las profesiones musicales y los instrumentos. En la letra de la canción de Müller (2022) *El músico soy yo*, se identifican las tres profesiones más conocidas en lo que respecta a la música, especialmente en el entorno de la orquesta y la banda: composición, instrumentistas o cantantes y dirección. Todas ellas están expresadas en masculino, “el compositor és qui escriu la música per tal que nosaltres la puguem escoltar hui. És un gran artista el compositor. Ell fa obres boniques, no hi ha res millor”<sup>47</sup> (Caballero et al., 2022b, p. 58), lo mismo sucede con los cantantes o la figura del director ¿Qué modelos mentales sobre las profesiones musicales se pueden crear a partir de esta canción?, ¿cómo puede repercutir en las identidades de las mujeres que no se representen en ninguna de estas profesiones?, ¿qué discurso en torno al género y la profesionalidad musical se está construyendo con el uso del masculino singular para identificar a los y las diferentes profesionales de la música descritas en esta canción?

En contraposición a esta situación, encontramos en esta misma unidad la pieza *Viva la música*, en ella se nombra a una compositora que escribe música para que niños y niñas la canten a plena voz. Posteriormente, se dice que ella tiene un amigo director y que cada instrumentista está preparado para iniciar la interpretación. Este contraste nos puede llevar a pensar en la posibilidad de un discurso contrahegemónico donde se haga un trato inclusivo del lenguaje y en el que, además, las mujeres también ocupen lugares de poder históricamente asociados a los hombres como la composición o la dirección musical.

*Alarma en la sabana* es la última canción del libro, dedicada a la representación de final de curso. De ella se extraen diferentes elementos a partir del análisis semiótico. Por un lado, se identifica nuevamente el uso del masculino genérico a partir de la palabra “todos” para representar tanto a hombres como a

---

<sup>47</sup> Trad. El compositor es quien escribe la música para que nosotros la podamos escuchar hoy. Es un gran artista el compositor. Hace obras bonitas, no hay nada mejor.

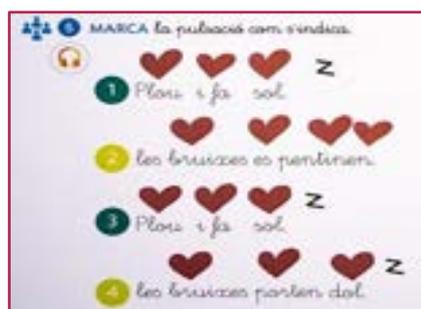
mujeres. Por otro lado, si como mencionamos anteriormente, la canción es una herramienta pedagógica muy importante a través de la cual se transmiten valores y se construyen ideas y saberes, ¿qué discurso se podría elaborar con la siguiente oración extraída de la canción? “Que nadie tenga de más y todos lo necesario. [...] si a una sobra y a otra falta es que el mundo está al revés” (Caballero et al., 2022b, p. 65), ¿podría contribuir esta oración en la educación de sujetos reflexivos y críticos sobre cuestiones como la abundancia, la injusticia y la diferencia de clase?, ¿qué significaciones puede tener que una editorial como SM incorpore fragmentos como el presentado?

Detectamos que todas las canciones de esta editorial sitúan al sujeto yo como elemento central de la canción, no se usa el plural excepto en la canción *Viva la música*. Si cantar es, muchas veces, un acto colectivo, ¿cómo puede influir este hecho en los modelos mentales del alumnado?

Pasemos a analizar ahora el caso de la editorial Santillana. En la sesión 12 del segundo trimestre del ejemplar en valencià encontramos la canción popular *Plou i fa sol*. Como se puede leer en la Figura 95, en ella se dice que las brujas se peinan y van de duelo, entendiéndose por duelo como ir de negro, ¿qué imagen mental de bruja pueden crear los niños y niñas con estos versos?, ¿por qué solo brujas y no brujos también?, ¿cómo contribuye esta canción popular a la memoria social y, por tanto, a la personal sobre las brujas?, ¿solo se peinan las mujeres?, ¿a qué género se asocia el duelo?

### Figura 95

#### Canción *Plou i fa sol*



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p.66), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Finalmente, tomamos el ejemplar de Anaya para cerrar el análisis textual de las letras de las canciones en 1º de Educación Primaria. La primera canción de la edición en valencià es el *Joan petit quan balla*, en ella encontramos un dibujo de un niño en silla de ruedas (Figura 96) que invita a crear nuevos gestos para el acompañamiento de la canción ¿Cómo puede funcionar esta imagen y texto en la inclusión de sujetos con diversidad funcional?, ¿tendrá las mismas significaciones para los niños y las niñas que este verso la diga un niño en silla de ruedas que un niño sin silla de ruedas?

### Figura 96

#### Niño en silla de ruedas 5



Nota. Adaptado de *1 Primaria Música* (p.11), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

En el ejemplar en castellano no se mantiene esta canción popular, se sustituye por otra cuyo objetivo didáctico sigue siendo el trabajo con las diferentes partes del cuerpo pero a partir de una canción en castellano. En ella se usa el masculino genérico para incluir a todas las personas “preparados, a bailar”. Lo mismo sucede en la canción *A la virulé* del ejemplar en valencià, se usa el masculino genérico

para hacer referencia a todas las personas “tots cap endarrere, tots cap a endavant”<sup>48</sup> (Cifuentes et al., 2022b, p.20). Esta situación, como ya se ha mencionado con anterioridad, es recurrente en muchas canciones de las analizadas hasta el momento, por tanto, retomamos los interrogantes expresados más arriba, ¿cómo puede influir en la construcción identitaria de las niñas que nunca se use el femenino como genérico o que nunca, cuando se refieren al colectivo, se las interpele directamente?

En la edición en castellano no se incorpora esta propuesta (*A la virulé*), se sustituye por la canción popular *Don gato*. En ella se cuenta la historia de un gato que recibe una carta con una proposición de matrimonio con una gata blanca de la cual la única información que se conoce, además del color de su pelaje, es que es sobrina de un gato pardo. La letra de esta canción, en el proceso de contextualización e interpretación (práctica discursiva), podría llevar a generar una idea de matrimonio de conveniencia reproductora de los roles patriarcales y androcéntricos que han atravesado muchos siglos de historia occidental y eurocentrada. No se incluye información textual sobre si la gata está de acuerdo con la situación matrimonial, así como que se podría presuponer que los gatos no se conocen previamente, dado que es la carta el medio de comunicación y que es en el proceso de ir a verla que el gato tiene un accidente. Otro análisis pertinente a partir del discurso semiótico extraído del texto de la canción giraría en torno a la heteronorma en los procesos de producción y transmisión de conocimiento sobre la idea de matrimonio, aun siendo animales, ambos reproducen roles y estereotipos de género y heterosexuales.

En la Figura 97 podemos observar la letra de la canción *Tint, tin* dedicada a la Navidad. En ella se explica que un burro ha estornudado y con el estornudo ha despertado al niño. Este texto aislado, sin contextualizar y sin la imagen que lo acompaña o el enunciado de la actividad, podría no asociarse con la Navidad, he

---

<sup>48</sup> Trad. Todos hacia adelante, todos hacia atrás.

aquí la importancia del contexto en nuestro análisis. Si contextualizamos la canción, observamos que en el enunciado ya se anuncia que es un villancico “Escolta, aprén, i canta la nadala”<sup>49</sup> (Cifuentes et al., 2022b, p.24). El texto se apoya en un dibujo de un bebé en una cuna de paja con una aureola dorada. Este sujeto se encuentra rodeado de animales, entre ellos el burro y el buey (personajes representativos del pesebre en el cristianismo). Además, todo ello se corona con la estrella fugaz quien, según la biblia, guio a los tres reyes magos ¿Qué connotación tiene en los sujetos usuarios del texto el hecho de cantar un villancico católico?, no todas las personas presentes en las aulas practican esta religión y, aunque la Navidad en nuestro contexto sea una construcción cristiana, no todos los sujetos la celebran del mismo modo, ¿puede que cantar esta canción como exclusiva de la Navidad genere imposición cultural de unos sujetos a otros?, en ese caso, ¿cómo puede afectar a las identidades del alumnado que conforma el aula?

### Figura 97

#### *Canción Tin Tin Anaya*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.24), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

La canción *A la ferretería* (Figuras 98 y 99) es similar en los ejemplares de ambas lenguas, solamente se modifica la persona de la fórmula verbal. Como podemos observar en la imagen, en el ejemplar en valencià dice “podem necessitar” y “l’orquestra podem formar”<sup>50</sup>, mientras que en el libro en castellano se dice “voy a necesitar” y “con ellas voy a tocar”. La diferencia aquí recae en el concepto de colectivo o grupo frente a la singularidad del sujeto único. La posibilidad de generar un discurso desde el todos y todas frente al yo, podría

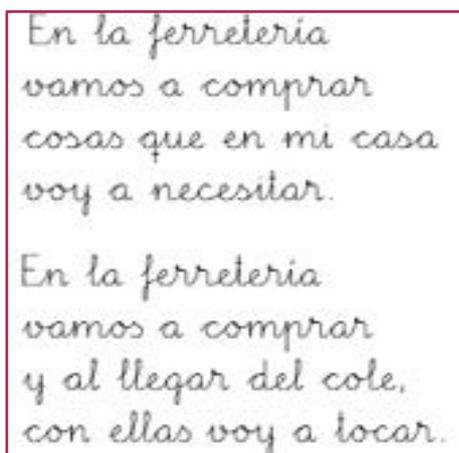
<sup>49</sup> Trad. Escucha, aprende y canta el villancico.

<sup>50</sup> Trad. Podemos necesitar y la orquesta podemos formar.

contribuir con los discursos contrahegemónicos del individualismo propios de la sociedad neoliberal. Además, se piensa el acto de hacer música como una cuestión colectiva frente a la lógica individual, incluyéndose, en la versión en valencià, la palabra orquesta (agrupación que necesita de un conjunto de instrumentistas, dirección y composición para existir).

**Figura 98**

*Canción En la ferretería Anaya edición en castellano*

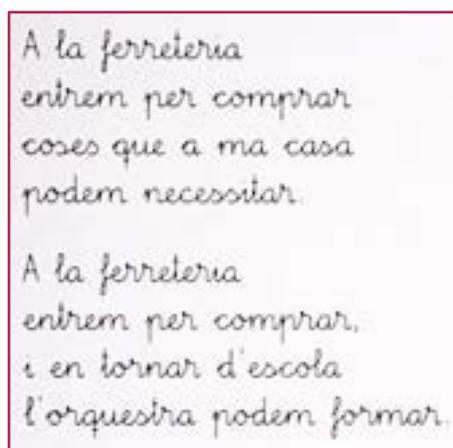


En la ferretería  
vamos a comprar  
cosas que en mi casa  
voy a necesitar.  
  
En la ferretería  
vamos a comprar  
y al llegar del cole,  
con ellas voy a tocar.

*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.34), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

**Figura 99**

*Canción A la ferreteria Anaya edición en valencià*



A la ferreteria  
entrem per comprar  
coses que a ma casa  
podem necessitar.  
  
A la ferreteria  
entrem per comprar,  
i en tornar d'escola  
l'orquestra podem formar.

*Nota.* Adaptado de *1 Primària Música* (p.34), por A, Cifuentes et al., 2022b, Anaya.

Al principio de la unidad tres, encontramos la canción *Mira la Luna*, nos detenemos en el análisis de la letra de esta pieza porque en el ejemplar en castellano está escrita en género neutro, pero no ocurre lo mismo en la edición en valencià. Como se puede observar, en ningún momento se asocia un verbo o adjetivo a un género “[...]de astronauta me quiero disfrazar [...] Con un casco gris en la luna estoy. Con un traje blanco muy despacio voy.” (Cifuentes et al., 2022a, p.50). En el ejemplar en valencià, sin embargo, aunque en el estribillo se usa la fórmula neutra “d’astronautes ens haurem de disfressar”<sup>51</sup>, no ocurre lo mismo en las estrofas “Vaig vestit de blanc, caminant tranquil”<sup>52</sup> (Cifuentes et al., 2022b, p.50) en este caso se usa el masculino genérico.

En la página 54, encontramos la canción popular brasileña *Samba Lelé*. En primer lugar, detectamos que se incluye tanto la letra en portugués como la traducción en la lengua de edición del libro. Este hecho nos podría inducir a una reflexión analítica sobre la necesidad, o no, de traducir las canciones populares sea cual sea la lengua originaria. En segundo lugar, centrándonos en la letra original escrita en portugués identificamos graves errores gramaticales como por ejemplo en la palabra “presisaba” que correctamente se escribe *precisaba*<sup>53</sup> o “duenchi” que correctamente se escribe *doente*<sup>54</sup>, así como la incorporación de palabras inexistentes en esta lengua tales como “ye”. Aunque en el apartado de cultura popular y saberes seguiremos incidiendo en este aspecto, generamos los siguientes interrogantes: ¿cómo puede ser que un libro que se usa en las aulas de Educación Primaria incorpore una canción con errores ortográficos?, ¿qué pasa con los sujetos redactores, correctores, editores, etc. de este libro de texto?, ¿ocurre lo mismo con las canciones escritas en inglés o francés?, ¿estamos frente a un caso de racismo inmanente? Si nuestras aulas cuentan con la presencia de alumnado y/o familias conocedoras de esta lengua, ¿qué aprendizajes y qué ideario sobre el valor de la lengua (como elemento nuclear de la expresión identitaria de un pueblo) pueden

---

<sup>51</sup> Trad. De astronautas nos tendremos que disfrazar.

<sup>52</sup> Trad. Voy vestido de blanco caminando tranquilo.

<sup>53</sup> Trad. Necesitaba.

<sup>54</sup> Trad. Enfermo / enferma.

desarrollar frente a este hecho? En distintas ocasiones a lo largo de esta investigación afirmamos que lo que no se nombra, no existe, ¿qué sucede con lo que se nombra mal?

En el libro de 3º de Educación Primaria de esta misma editorial, encontramos la canción *Tras la pista*, tanto en la edición en valencià como en castellano se usa la misma canción, no obstante, identificamos diferencias en algunos versos. En la edición en castellano se incorpora el siguiente fragmento “ja ja, ji ji voces raras les oigo reír. Ja ja ji ji ;qué alboroto me marchó de aquí!” (Cifuentes et al., 2022c, p.10), mientras que en la edición en valencià, la letra muestra los siguientes versos “Ha ha hi hi unes veus es riuen de mi. Ha ha, hi hi, quin escàndol jo me’n vaig d’ací” (Cifuentes et al., 2022d, p.10). Este segundo texto, incorpora una situación de discriminación que no se trabaja con ninguna actividad complementaria de reflexión o diálogo sobre la situación, ¿cómo puede afectar en la educación emocional y la resolución de conflictos y posibles situaciones de acoso de los niños y niñas que la solución de la canción para cuando se ríen de ti sea huir?

El villancico *Navidad esquimal* es similar en los ejemplares en ambas lenguas, tanto en la edición en valencià como en castellano, usan el masculino genérico “vos presente els meus amics” Cifuentes et al., 2022d, p.25) / “os presento a mis amigos” (Cifuentes et al., 2022c, p.25) Se observa que las cuestiones que planteamos en lo que se refiere al género y el uso del masculino genérico en las canciones, se plantean también para este libro de tercer curso. Sucede lo mismo en la canción *La máscara*, (Figura 100) “no temeu companys meus, és carnaval” (Cifuentes et al., 2022d, p.32) también en la edición en castellano “no temáis compañeros, es carnaval”. Además, en este caso detectamos un error de concordancia gramatical en relación con el género: en un verso se lanza la siguiente pregunta “¿Por qué huyes, barba azul, si soy Marián?”, y en el verso siguiente se contesta con una afirmación “No soy un policía, es mi antifaz” (Cifuentes et al., 2022c, p.32) Si Marián es una mujer, representada tanto en imágenes como en texto, la correcta redacción sería “una policía” en lugar de “un policía”, por tanto,

podríamos intuir que este es otro ejemplo de cómo la gramática contribuye en la invisibilización de determinados grupos sociales minorizados como las mujeres, ¿cómo las palabras, y más concretamente, las letras de las canciones, contribuyen en el proceso de negación de los sujetos?

### Figura 100

*Fragmento de letra de la canción La máscara*

¿Por qué huyes, barba azul, si soy Marián?  
No soy un policía, es mi antifaz.  
¿Por qué huyes saltamontes, si soy Conrado?  
Mira, no soy Balú, voy enmascarado.

*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.32), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

La siguiente canción es diferente según la lengua del ejemplar, en el caso del valencià, se siguen identificando las mismas cuestiones en el tratamiento del género: “Tots els marciàns són estrefolaris [...], i els marciàns em diuen”<sup>55</sup> (Cifuentes et al., 2022d, p.36) ¿y las marcianas?

En la edición en castellano se evita el masculino plural como genérico, se usan construcciones como “bailé con mi grupo. Junto con la banda canté” (Cifuentes et al., 2022c, p.36) La protagonista se entiende que es la reina del carnaval, la cual es ágil, lo suficiente como para poder trepar a la palmera y sabia y fuerte como para subir materiales y construirse un trono ¿qué proyección de mujer, que se dice la reina, se está creando con esta canción?, ¿de qué manera puede esta idea incidir en los modelos mentales del alumnado?

*Don Ciclón*, es una canción que podemos ubicar en la página 42 de ambos libros, ella cuenta la historia de don Ciclón, el director de la banda. Aunque las letras son casi idénticas en ambas lenguas, hay alguna diferencia que identificamos

---

<sup>55</sup> Trad. Todos los marcianos son estrefalarios [...] y los marcianos me dicen.

a continuación. En primer lugar, se sigue utilizando el género masculino como genérico “los músicos / al solista / ellos tocan fuerte” tanto en plural como en singular, ¿puede una mujer ser música o solista?, ¿a quiénes interpela la letra?, o más bien, ¿a quién no? Por otra parte, deteniéndose el análisis en el significado de la letra, nos surge la siguiente cuestión ¿qué idea sobre la figura de dirección de una banda de música se está construyendo y, por tanto, transmitiendo a los niños y las niñas? En ambas lenguas aparece el siguiente verso “a voltes s’enfada, si el so no li agrada (Cifuentes et al., 2022d, p.42) / a veces se enfada si bien no le suena” (Cifuentes et al., 2022c, p.42) planteamos la misma pregunta ¿qué idea sobre la figura de dirección de una banda de música se está construyendo?

En la estrofa siguiente se dice “Se asegura de darles la entrada, pues él no se fía” (Cifuentes et al., 2022c, p.42), ¿qué idea de seguridad, confianza y liderazgo positivo se está transmitiendo con esta afirmación con relación a la figura de dirección?, ¿en qué sentido puede afectar en el ideario del alumnado? Finalmente, en el ejemplar en castellano el director “una sonrisa les ha regalado” (Figura 101) (Cifuentes et al., 2022c, p.42) no sucede lo mismo en el ejemplar en valencià como se puede comprobar en la Figura 102 ¿Cambia, según la lengua, el modelo mental de dirección de banda que se pueden crear los sujetos?

### **Figura 101**

*Versos canción Don Ciclón Anaya edición en castellano*

y entre tema y tema una sonrisa  
les ha regalado.

*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.42), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

### **Figura 102**

*Versos canción Don Cicló Anaya edición en valencià*

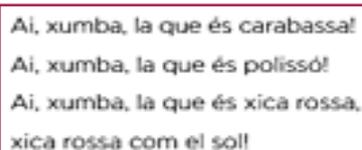
i entre peça i peça els indica  
que al public agraden

*Nota.* Adaptado de *3 Primària Música* (p.42), por A, Cifuentes et al., 2022d, Anaya.

Siguiendo con el análisis del libro de 3º de la editorial Anaya, ubicamos *No jugues més amb la xumba*, como la primera canción que aparece en la tercera unidad de la edición en valencià. Aunque no se indica, es una conocida canción popular que se canta especialmente en época de pascua. En ella se informa de la prohibición, por parte del alcalde, de jugar con la xumba, aún y estar prohibido, un viejo ha hecho caso omiso y en la cárcel lo han metido. El acto de jugar con un elemento que no conocemos, la xumba, se considera delictivo en esta canción. Se prohíbe, por tanto, el juego. Tampoco identificamos la explicación o simbolismo que tiene la xumba, no obstante, si analizamos el estribillo (incorporado en la Figura 103) se entiende que xumba (lo prohibido) es aquella (chica) que es “carabassa”, “polissó” y “rossa com el sol”<sup>56</sup>:

### Figura 103

*Estribillo de la canción No jugues més amb la xumba*



Ai, xumba, la que és carabassa!  
Ai, xumba, la que és polissó!  
Ai, xumba, la que és xica rossa,  
xica rossa com el sol!

*Nota.* Adaptado de *3 Primària Música* (p.54), por A, Cifuentes et al., 2022d, Anaya.

Por tanto, de este análisis textual se podría deducir el siguiente discurso: si no se puede jugar con la xumba y la xumba son las chicas calabazas, polizonas o rubias como el sol, no se puede jugar con ninguno de estos tres sujetos. Se podría deducir, también, de la adjetivación que se hace de esas tres palabras, que no se puede jugar con chicas que son tontas (calabaza), con chicas que roban o se aprovechan de uno u otro grupo (polizona) y con chicas rubias como el sol (con la asociación simbólica de mujer atractiva que esta figura representa en el contexto de la sociedad hegemónica occidental). Este análisis nos lleva también a cuestionarnos sobre las significaciones que se construyen simbolizando lo prohibido en el género femenino. Asimismo, identificamos, un error de

---

<sup>56</sup> Trad. Calabaza, polizón y rubia como el sol.

concordancia de género en el verso “Ai, xumba, ¡la que és polissó!”<sup>57</sup>. (Cifuentes et al., 2022d, p.54), “polissó” es masculino singular y con el artículo “la” que se incluye en el verso se entiende que el sujeto es femenino singular, por tanto, debería usarse la forma “polissona” propia del femenino singular.

En la edición en castellano, en cambio, encontramos la canción *Al jardín de la alegría*. Observando la letra nos cuestionamos sobre el deseo del sujeto madre por el emparejamiento del sujeto hijo/hija. Aunque en ningún lugar se especifica el género de la persona que va al jardín de la alegría, el contexto hegemónico en el que se sitúa esta propuesta, capitalista, androcéntrico y heteronormativo, nos lleva a pensar que el género que irá asociado a la acción de buscar novio es el masculino. Por tanto, ¿qué roles se pueden estar reproduciendo mediante la interpretación de esta canción? Además, como ya se ha identificado en muchos casos anteriores, se usa el masculino como genérico “vamos los dos, los dos, los dos, vamos los dos en compañía” (Cifuentes et al., 2022c, p.54), otro ejemplo más de esta situación que nos permite evidenciar la relevancia de las cuestiones ya elaboradas respecto al género en la canción. Otra perspectiva analítica nos podría llevar a pensar que el uso del masculino hace referencia a la posibilidad de construir una relación sexoafectiva homosexual, no obstante, este discurso que podría ser muy interesante desde la mirada contrahegemónica de las minorías, pierde fuerza con las imágenes que lo acompañan: niños y niñas dispuestas en dos filas emparejadas chico-chica, avanzan pareja a pareja por un pasillo central que se construye con ambas filas.

La canción del *Duende* o del *Donyet* en la edición en valencià, cuenta la historia de ciertos personajes asociados a las leyendas de fantasía y miedo. En ella aparecen tanto fantasmas y monstruos (ambos de género masculino) como hadas y brujas (ambas de género femenino), ¿qué reproducción de estereotipos de género en los cuentos y leyendas infantiles se desarrolla con esta canción?, ¿puede haber

---

<sup>57</sup> Trad. Ay chumbala ¡la que es polizón!

una fantasma o una monstruo?, ¿existen también hadas de género masculino y brujos?, ¿qué imaginario colectivo se crea en torno de estos personajes?, y esto, ¿cómo se proyecta en la condición de hombre / mujer de los niños y las niñas?, los fantasmas, monstruos y duendes ¿con qué roles o adjetivos se asocian?, ¿y las brujas y las hadas?

Por otra parte, nos fijamos en la construcción de los tiempos verbales, en la edición en castellano se dice “Duende, llévanos a esa laguna [...] Duende, llévanos a ese gran bosque” (Cifuentes et al., 2022c, p.60) con esta construcción se entiende que un grupo de sujetos ordenan al duende, con el uso del imperativo “llévanos”, ¿qué construcción de demanda se crea para los sujetos usuarios con el uso de este tiempo verbal como conjugación idónea para la solicitud de alguna cosa?, es decir, si queremos pedir a alguien que nos lleve a algún sitio, ¿cómo deberíamos hacerlo?, ¿sería la manera más correcta hacerlo con el uso del imperativo?, ¿cómo influye el uso del imperativo en la conformación del pensamiento del alumnado?

En el caso del ejemplar en valencià, se usa la siguiente construcción verbal: “Oh donyet! Anem a la llacuna [...] Oh donyet! Volem anar al lloc”<sup>58</sup> (Cifuentes et al., 2022d, p.60); la primera conjugación verbal, “anem”, corresponde a la primera persona del plural del presente de indicativo del verbo anar<sup>59</sup> y la segunda “volem anar”, expresa el deseo por ir a algún sitio. Ambas usan la primera persona del plural de indicativo, ¿qué diferencia en la construcción gramatical encontramos entre la edición en castellano y valencià?, ¿puede esa diferencia influir de alguna manera en los modelos mentales de los niños y las niñas?

Prosigamos el análisis con los libros de la editorial Bromera de tercer curso. Iniciamos el análisis con la canción *La vida és una festa* del compositor valenciano de canción infantil Dani Miquel (Figura 104). En ella se hace un intento de uso del

---

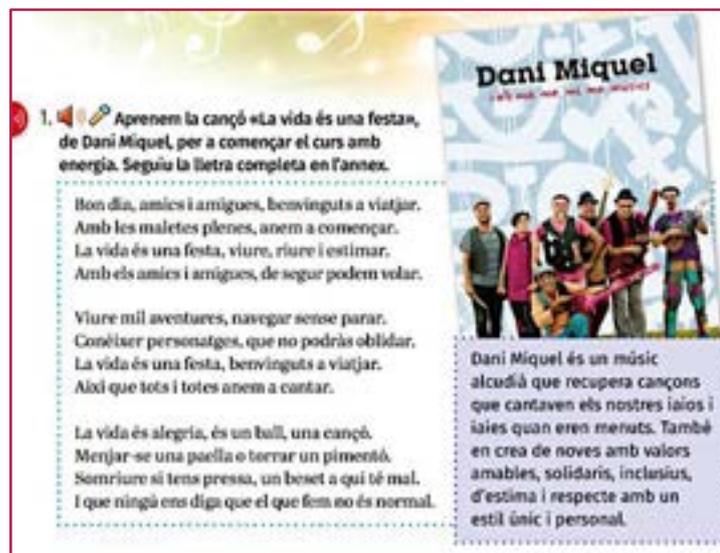
<sup>58</sup> Trad. ¡Oh duende! Vamos al lago [...] ¡Oh duende! Queremos ir al sitio.

<sup>59</sup> Trad. Verbo ir.

lenguaje inclusivo con las formas “Bon dia, amics i amigues” y “Així que tots i totes”, sin embargo, encontramos una palabra repetida en dos ocasiones en la que el uso es masculino genérico “benvinguts”<sup>60</sup>. La letra invita a la alegría, la fiesta y la diversión y a pensar la vida desde esta perspectiva, ¿qué modelo mental sobre la vida se crearán los sujetos usuarios de este libro?, ¿cómo puede influir en la construcción de las identidades de los niños y las niñas iniciar el curso escolar cantando esta canción?

### Figura 104

Letra de la canción *La vida és una festa* y descripción de Dani Miquel



1.   Aprenem la cançó «La vida és una festa», de Dani Miquel, per a començar el curs amb energia. Seguiu la lletra completa en l'annex.

Bon dia, amics i amigues, benvinguts a viatjar.  
Amb les maletes plenes, anem a començar.  
La vida és una festa, viure, riure i estimar.  
Amb els amics i amigues, de segur podem volar.

Viure mil aventures, navegar sense parar.  
Conèixer personatges, que no podràs oblidar.  
La vida és una festa, benvinguts a viatjar.  
Ald que tots i totes anem a cantar.

La vida és alegria, és un ball, una cançó.  
Menjar-se una paella o torrar un pimentó.  
Somriure si tens pressa, un beset a qui té mal.  
I que ningú ens diga que el que fem no és normal.

**Dani Miquel**  
*el músic que recupera cançons*

Dani Miquel és un músic alcadlà que recupera cançons que cantaven els nostres iaies i iaies quan eren menuts. També en crea de noves amb valors amables, solidaris, inclusivius, d'estima i respecte amb un estil únic i personal.

Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.10), por J, Francés et ald., 2022, Bromera.

En la canción *Cansat estic*, también observamos el uso del masculino genérico “Do, re, mi, fa, sol, cansat estic de solfejar,...”<sup>61</sup> (Francés et al. 2022c, 2022d, p. 11). Lo mismo sucede con el villancico *Quan somrius* de Josep Thió integrado en este ejemplar, en él se usa el masculino genérico en los adjetivos “quan somrius content de veure’m”<sup>62</sup> (Francés et al., 2022c, 2022d, p.76). Sin embargo, cabe destacar que la letra de esta canción habla de la navidad sin ninguna connotación religiosa e

<sup>60</sup> Trad. Buenos días, amigos y amigas // Así que todos y todas // Bienvenidos.

<sup>61</sup> Trad. Do, re, mi, fa, sol cansado estoy de solfejar.

<sup>62</sup> Trad. Cuando sonríes contento de verme.

invita al recuerdo y a saber que no se está solo ni sola “avui que no em fa falta veure’t ni tan sols parlar per saber que estàs al meu costat”<sup>63</sup> (Francés et al., 2022c, 2022d, p.76), así como lo importante que es sonreir “les encens amb el somriure quan em parles amb el cor”<sup>64</sup> (Francés et al., 2022c, 2022d, p.76), ¿qué idea de navidad y villancico se configurará en el alumnado usuario de este libro?

No obstante, además del villancico mencionado, también localizamos la canción navideña popular valenciana, *Pastorets i pastorettes* (Francés et al., 2022c, 2022d, p.78). Se trata de una versión interpretada por *Al Tall*, un grupo valenciano muy importante por su recorrido en la recuperación de la canción popular y reivindicativa en esta lengua. En este caso sí que se asocia con la religión cristiana en el último verso:

Sant Josep se’n va a la plaça,  
a comprar un renyonet  
per a què esmorze Maria  
i que faça bona llet  
Bona llet<sup>65</sup>.

Sin embargo, se detecta que en el caso de la figura masculina, Josep, sí que se asocia con una santidad (Sant Josep<sup>66</sup>) con las connotaciones pertinentes, mientras que no sucede lo mismo con Maria, la cual podría considerarse una mujer como cualquier otra aunque, por contexto, se sobreentienda que se trata de la Virgen. Por otra parte, señalaremos que, si bien es una canción integrada en el repertorio tradicional de villancicos valencianos, con las implicaciones históricas y contextual que ello conlleva, es San José quien va a la plaza a comprar para que María esté bien alimentada, pese a que el objetivo de ello sea que tenga buena leche para amamantar a Jesús. ¿Qué condición y función tiene Maria entonces en este proceso? Del mismo modo, es interesante recalcar que, aun siendo una canción del

---

<sup>63</sup> Trad. Hoy que no me hace falta verte, ni siquiera hablar, para saber que estás a mi lado.

<sup>64</sup> Trad. Las enciendes con la sonrisa cuando me hablas con el corazón.

<sup>65</sup> Trad. San José se va a la plaza a comprar un riñoncito para que almuerce Maria y que haga buena leche, buena leche.

<sup>66</sup> Trad. San José.

repertorio tradicional, en todo momento se habla de los pastores y las pastoras haciendo uso de lenguaje inclusivo. Si, además, recordamos que es una canción popular recuperada por *Al Tall*, ¿cómo puede influir en los modelos mentales sobre el género que una canción popular use el lenguaje inclusivo?

La unidad 5 de este libro se inicia con la canción *Puc ser de Ramonets*, este grupo de rock infantil, muy popular entre las niñas y los niños en el territorio valenciano, versiona diferentes canciones de rock and roll, con letras, siempre en valencià, que trabajan distintos valores desde la cotidianeidad. En esta canción la letra invita a que el alumnado imaginen todo aquello que pueden llegar a ser, y cómo “el poder del meu cap tot ho pot superar”<sup>67</sup> (Francés et al., 2022c, 2022d, p. 34), ¿puede afectar al alumnado y su condición de sujeto creativo cantar esta canción?, por otra parte, cabe destacar que los adjetivos que se usan son femeninos, neutros y uno masculino “Puc ser superheroïna, puc ser cantant, puc ser investigadora o un monstre i a tots espantar”<sup>68</sup> (Francés et al., 2022c, 2022d, p. 34), cierto que se usa la palabra “tots” para referirse a todo el mundo, pero, ¿puede esta canción contribuir en la construcción identitaria de niñas con roles profesionales que no responden a la norma androcéntrica y patriarcal en la que en muy pocas ocasiones la mujer ha sido superheroína o investigadora? ¿Cómo puede influir también en la construcción identitaria de los niños?

La canción *Estos tres días de Pasqua*, (Figura 105) tradicional valenciana, tiene múltiples versiones a lo largo del territorio, destacamos la letra de la versión que se incorpora en estos ejemplares, pues usa el lenguaje inclusivo “Xics i xiques que no juguen que se’n vagen al racó”<sup>69</sup> (Francés et al., 2022c, 2022d, p.40).

---

<sup>67</sup> Trad. El poder de mi cabeza todo lo puede superar.

<sup>68</sup> Trad. Puedo ser superheroína, puedo ser cantante, puedo ser investigadora o un monstruo y a todos asustar.

<sup>69</sup> Trad. Chicas y chicos que no jueguen que se vayan al rincón.

### Figura 105

#### Letra canción *Estos tres diez de Pasqua*



Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.40), por J, Francés et al., 2022c, 2022d, Bromera.

En la canción de la unidad 7 (Figura 106), La Cris interpreta su *Pentatónica Schwepes*, en ella se habla de la escala pentatónica y su uso en diferentes músicas del mundo, desde el afrocaribe hasta el heavy metal. Esta pieza se propone junto con la invitación a trabajar la improvisación, ¿cómo puede influir en el alumnado la interpretación vocal de una canción de una mujer joven beatboxer y criada en tierras valencianas? (esta información se ofrece como complementaria en el propio libro de texto). En esta unidad didáctica se trabaja el ODS de Igualdad de género (se puede observar en la parte superior derecha de la página), además es interesante analizar el planteamiento de las actividades a partir de la interpretación de la canción de La Cris, ¿cómo puede influir en el saberse capaz, las recomendaciones que se exponen en la actividad 2?, ¿qué identidades y qué relaciones pueden establecerse entre los sujetos con actividades como la tres?

Figura 106

Inicio unidad 7 libro Bromera 3º

Improvisar i crear és la màgia de la música. En aquesta seqüència didàctica, utilitzarem el que hem après per a fer una creació musical.

1. Escoltem i cantem la cançó «Pentatònica Schweppes», de La Cris. Teniu la lletra en l'anex.

La Cris és una música, beatboxer i creadora nascuda el 1990 a Les Palmes de Gran Canària i criada al Grau de Gandia. Utilitza la veu, la percussió, el beatbox i elements digitals com «la Guadalupe» o el teclat en les seues cançons i improvisacions. En aquest vídeo, desplega la seua creativitat i ens convida a improvisar.

2. Escoltem el que ens diu La Cris: «Les pentatòniques són escales que paren bé a tot el món».

**Recomanacions:**

- Per a improvisar bé ha has de fer amb el que tu tens, el que tu eres.
- El més important és llançar-se a fer alguna cosa. Més val això que no fer res.
- Més val improvisar malament que no improvisar mai.

3. Després d'escoltar La Cris, comenteu.

- En quines situacions de la vida improvises?
- Quines persones coneixes que improvisen?
- Us heu adonat que quan parlem amb algú ja estem improvisant?
- Improviseu melodies quan esteu a la dutxa, caminant o fent cua?

Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.46), por J, Francés et al., 2022d, Bromera.

Aunque la editorial Bromera tiene muestras de ello en todas las unidades y muchas de las propuestas pedagógicas se orientan hacia la cultura popular y el arraigo de la escuela al entorno, la unidad 8 se dedica específicamente a este hecho, iniciándose con la canción del ya mencionado anteriormente Dani Miquel *Parla valencià*. En ella se habla de la importancia de mantener vivo el valencià como idioma cooficial del territorio y se ofrece un espacio de debate (actividad 3), en el que se invita al alumnado a reflexionar sobre la importancia de saber lenguas y de mantener viva una lengua minorizada como la propia del País Valencià. ¿Qué sujeto se está desarrollando con la interpretación vocal de esta canción y las posteriores actividades complementarias?, ¿cómo puede influir en el desarrollo de las identidades el trabajo sobre la cultura popular valenciana?, ¿cómo la defensa de una lengua propia en constante proceso de minorización puede incidir en el

desarrollo de creencias y modelos mentales de los sujetos y, por tanto, incidir en los modelos contextuales?

Finalmente, el libro termina con la canción *Maketu*. Nos detenemos en su análisis por falta de contextualización. Así como en el caso de Dani Miquel, *Al tall* o Dàmaris Gelabert se dedica un espacio a la descripción de los mismos, no es el caso de esta canción, ¿por qué el libro contextualiza autorías y procedencias locales o estatales, pero no lo hace con canciones tradicionales como la presente?, ¿qué relaciones de poder implícitas se reproducen y transmiten con este trato que hace el libro? El grupo *Ramonets*, mencionado anteriormente, tampoco se contextualiza, pero es una banda de rock and roll infantil que cantan en valencià, ¿es la misma situación o puede afectar de manera distinta en los modelos mentales de los sujetos?, es decir, ¿tiene las mismas significaciones la no contextualización de un grupo actual de influencia en la chavalería valenciana que canta en esta lengua, que la no contextualización de una canción desconocida, escrita en un idioma desconocido?, ¿sucedería lo mismo si fuese una canción de Estados Unidos, Alemana o Inglesa?, ¿tiene las mismas significaciones para los sujetos que la canción sea Africana que Europea?, ¿tienen las mismas herramientas y el mismo capital cultural para detectar una procedencia u otra?, ¿podríamos estar frente a un caso de racismo implícito?

Analicemos textualmente las canciones de la editorial SM. En la página 20, encontramos la pieza *Instrumentos de percusión*, en ella se hace uso del masculino genérico, tanto en el ejemplar en valencià como en el de castellano. “Muy atentos”, “lo que a todos nos gustó” (Barajas et al., 2022a, p. 20), “el que a tots ens agrada tant” (Barajas et al., 2022b, p. 20). Retomamos las cuestiones en torno a este hecho, ¿cómo puede influir en las identidades de las niñas la ausencia de su género en las referencias al colectivo?, ¿cómo afecta este hecho también en las identidades de los sujetos niños?, si, como hemos reiterado en diferentes ocasiones, lo que no se nombra no existe, ¿qué pasa con esta situación respecto a la construcción de las identidades de género?

La canción de navidad, *Els donyets de Nadal* (Figura 107) o *Los duendes de la Navidad* (en el ejemplar en castellano), suscita interés en el hecho de que, aparentemente, no se hace ninguna referencia explícita a la religión católica. La canción acompaña a una historia cuyos protagonistas son los duendes de la navidad, sin mostrar la presencia ni del Papá Noel ni de los Reyes Magos, aunque estos se asocian más con el primero. Importante anotar que, según el texto, sí que podemos establecer la asociación de que todos ellos son de género masculino, pues se usa este género para referirse a estos personajes. A través de la historia, se van mostrando diferentes escenas en que los duendes hacen gestos de magia y aparecen valores como el acompañamiento, la ayuda, la inclusión, el compartir, etc. Nos surge una cuestión referente a una de las viñetas en la que una familia va a cocinar la cena de Navidad e invita a un músico de la calle a cenar con ellos y ellas, ¿qué modelo mental se genera aquí?, ¿puede que nos evoque al gesto de caridad muy asociado a la comunidad cristiana?, ¿qué diferencia hay entre compartir y ser caritativo y cómo eso puede afectar en el desarrollo de creencias?

Figura 107

Canción y obra *Los duendes de la Navidad 1 SM castellano*



Nota. Adaptado de *Revuela 3 primaria. Música y danza* (p.25), por G, Barajas et al., 2022a, SM

Por otro lado, en la Figura 108 identificamos otras cuatro viñetas, una con una aparentemente familia heteronormativa esquimal y otra en el desierto, ¿qué memoria social se puede provocar a partir de asociar la celebración de la Navidad a espacios culturales alejados de esta celebración cristiana?, ¿en el desierto y en el polo norte celebran la navidad como en la mayoría de los países de Europa o América donde el cristianismo es la religión principal?, ¿identificamos racismo encubierto e imposición cultural?

Figura 108

*Canción y obra Los duendes de la Navidad 2 SM castellano*



Nota. Adaptado de *Revue 3 primaria. Música y danza* (p.24), por G, Barajas et al., 2022a, SM

La letra varía de la versión en castellano (ver más arriba Figura 108) a la versión en valencià, (Figura 109) en la versión en castellano se usa el concepto de espíritu navideño. La cuestión aquí es, ¿solo es en Navidad cuando debemos compartir, ayudar, etc.?, ¿puede influir este hecho en los modelos mentales y la memoria personal que los sujetos construyen sobre la Navidad y la asociación a determinados valores?, ¿qué función social tiene el espíritu navideño?

Figura 109

Cançó y obra *Els donyets de Nadal* SM valencià

**Canta La història!**

Aquesta cançó de Nadal és tendra i molt alegre, des del principi fins al final ompli l'aire de felicitat.

- 1 Escolta l'obra de teatre amb atenció. Quins altres escenaris o èpoques se t'ocorren que puguen visitar els donyets?
- 2 L'attrezzo és el conjunt d'objectes i vestuari que s'utilitza en una obra. Què necessitarà el teu personatge en cada escena?
- 3 És l'hora de la funció! Assaja el teu diàleg en veu alta. Recorda fer-ho amb naturalitat.

Nota. Adaptado de *Revol 3 primària. Música i dansa* (p.25), por G, Barajas et al., 2022b, SM

La cançó *Viento-metal*, hace referencia a la práctica de diferentes instrumentos de esta familia. En el análisis de la letra se recalca la asociación de género a instrumentos sin diferenciación, históricamente se ha vinculado a las mujeres con instrumentos más pequeños y agudos, como la flauta travesera o el violín, y a los hombres con instrumentos grandes y pesados. En esta cançión Marta, una mujer, toca la tuba, un instrumento de dimensiones considerables y sonoridad grave. ¿Puede este hecho influir en la identidad de los y las instrumentistas?, ¿puede afectar en la memoria personal de los niños y las niñas y, por tanto, en la social?, ¿pueden estas creencias modificar el imaginario colectivo sobre las personas que tocan un instrumento musical?

*Sempre música* es la última canción del curso antes de la propuesta final, en ella se utiliza un estribillo completo que dice así “Açó ja s’acaba, però és hora de cantar. Música i sempre música<sup>70</sup>” (Barajas et al., 2022b, p. 60), esta oración invita al alumnado a cantar y a compartir la música usando una fórmula neutra respecto al género. En cambio, en la edición en castellano el verso cambia ligeramente: “Esto ya termina, vamos todos a cantar, música y siempre música (Barajas et al., 2022a, p. 60). En este caso se evidencia el uso del masculino genérico. No es necesario retomar las cuestiones recientemente expuestas, este es otro ejemplo más en el que se evidencia esta situación de poder en las construcciones identitarias de los sujetos como, expondremos más adelante.

El libro termina con la canción de la obra de final de curso *La magia de la música*, en este caso la letra es completamente diferente de la versión en valencià (Figura 110) a la versión en castellano (Figura 111). Como se puede observar, en la edición en valencià se invita a bailar en círculo moviendo algunas partes del cuerpo, en cambio, en el ejemplar en castellano se hace una valoración de la música y su influencia emocional en las personas. ¿Qué creencias se desarrollan en una y otra versión?, ¿el alumnado construirá el mismo ideario según usen uno u otro ejemplar?

### Figura 110

*Canción La màgia de la música SM valencià*

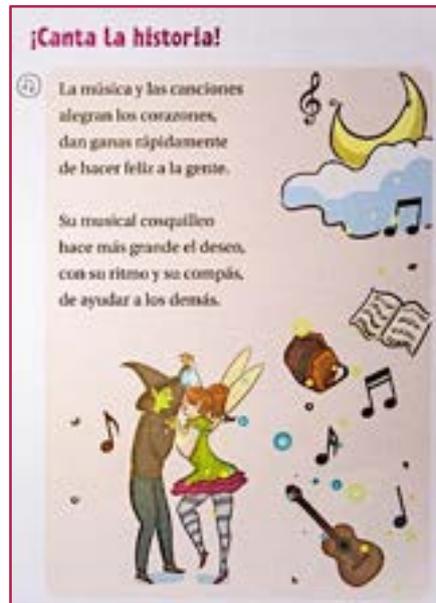


*Nota.* Adaptado de *Revol 3 primària. Música i dansa* (p.65), por G, Barajas et al., 2022b, SM

<sup>70</sup> Trad. Esto ya se termina, pero es hora de cantar. Música y siempre música.

Figura 111

Canción *La magia de la música* SM castellano



Nota. Adaptado de *Revuela 3 primaria. Música y danza* (p.65), por G, Barajas et al., 2022a, SM

La editorial Santillana incorpora doce propuestas de canción para el ejemplar de tercer curso de Educación Primaria, la pieza *Siguiendo el compás* en castellano o *Seguint el compàs*, en el valencià, muestra algunas diferencias según la lengua de uso. En el caso del libro en castellano se cuida el uso de la primera persona del singular o de fórmulas neutras:

Si tiene dos tiempos,  
para caminar.  
Fuerte, débil,  
para caminar.  
Brinco, salto, juego y ando.  
Esto es el compás de dos.  
(Larumbe i de la Ossa, 2022c, p.12)

En cambio, en el ejemplar en valencià, predomina el uso del masculino plural como genérico:

Si veus que té dos temps,

tots a caminar.

Fort i dèbil

Tots a caminar.

Bote, salte, jugue i cante;

és així el compàs de dos.

(Larumbe y de la Ossa, 2022d, p.12)

Pese a ser conscientes de la posibilidad de caer en una redundante y tediosa repetición, consideramos importante retomar cuestiones ya planteadas en relación con el género a lo largo del análisis. Esto nos permite evidenciar la fuerte presencia que el uso del masculino genérico tiene en los libros de texto y el efecto que de ello puede derivar en el desarrollo identitario de los sujetos. Por tanto, nos preguntamos, ¿cómo afectará a la identidad de género que, según el uso de un ejemplar u otro, se usen expresiones inclusivas o el masculino como genérico?

En el caso de Santillana los villancicos propuestos tanto en el ejemplar en valencià como el ejemplar en castellano, usan conceptos propios asociados a la religión cristiana, especialmente *L'àngel i el pastor*. En él se explica la historia de un ángel venido del cielo que baja para anunciar el nacimiento del “rei del cel”<sup>71</sup>. El villancico de la versión en castellano es distinto, *Una pandereta suena*, aquí la connotación religiosa no es tan explícita, se dice “no me despiertes al niño, que ahora mismo se durmió” (Larumbe y de la Ossa 2022c, p. 20). Identificamos una situación similar al caso del sujeto Maria en la canción *Pastorets i pastorettes* incorporada en la editorial Bromera. En esta ocasión, el sujeto niño podría ser, aparentemente, cualquier niño. No obstante, como venimos indicando a lo largo de esta investigación, la cuestión semiótica desde la comprensión del ACD, se hace en un contexto, en el caso que nos ocupa la festividad de la Navidad vivida en el Estado español (fuertemente ligado al cristianismo). Así pues, en este contexto la referencia explícita al niño la podríamos asociar con la figura de Jesús.

---

<sup>71</sup> Trad. Rey del cielo.

Siguiendo con el análisis de la letra observamos el último verso del estribillo “Cabo de guardia alerta está” (Larumbe y de la Ossa, 2022c, p. 20), ¿qué connotación puede tener esta figura en el conjunto de la canción?, ¿cómo puede incidir en las identidades de los y las intérpretes?, la letra continúa diciendo que al niño “lo durmió una zagala como los rayos del sol” (Larumbe y de la Ossa 2022c, p. 20), ¿qué figura históricamente ha ejercido el rol de cuidados como por ejemplo dormir a un niño o niña?, ¿cómo puede este verso influir en la reproducción, aprendizaje e interiorización de ciertos roles de género?

En la página 40 de este libro, encontramos, en el ejemplar en valencià *El poll i la puça*, una canción popular catalana (información que no se incluye en el libro) que se usa para realizar un juego de palmas. Se cuenta la historia de un piojo y una pulga que se quieren casar, pero que no tienen ciertas cosas que van consiguiendo gracias a sus amistades. Es un libro editado para niños y niñas de 8 y 9 años, ¿qué tipo de trato se hace en relación con el matrimonio?, recordemos que en el proceso de analizar críticamente el discurso, no solo incorporamos el texto, sino que también las imágenes, ¿qué imágenes acompañan a este texto y qué reproducción de hegemonías sociales y culturales se está produciendo con la interpretación de esta canción?, es decir, ¿qué idea de matrimonio y por qué?, ¿es el único caso?, ¿cómo puede influir en las identidades del alumnado usuario?

En el libro en castellano dos páginas después encontramos la obra *Tres morillas* (Figura 112). En realidad, hace referencia a una conocida canción popular cuyo origen se remonta al Oriente del S.IX (según el calendario cristiano), de hecho, ya se recoge de alguna manera, en *Las mil y una noches*. Este villancico de estructura zejelesca, se castellaniza tras pasar por Al-Andalus y se incorpora entre el S.XV y XVI en el *Cancionero de Palacio*. Ya más recientemente, el poeta Federico García Lorca le dio un fuerte impulso popular, registrándola al piano junto con La Argentinilla. Esta pieza invita a detenernos en el análisis textual.

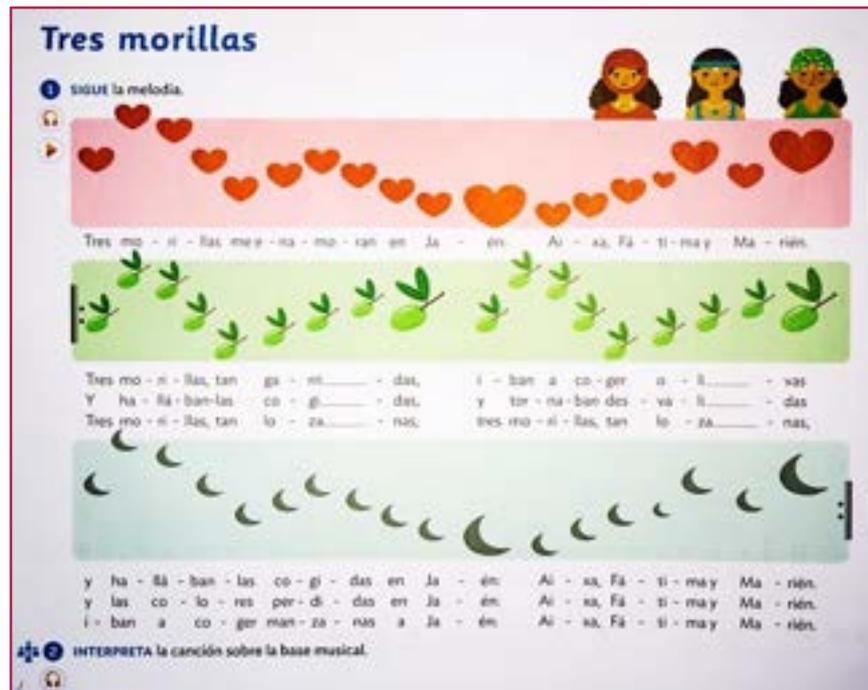
Por un lado, nos surgen interrogantes solo con la lectura del título ¿tres morillas? Si contextualizamos el poema, de tema fronterizo (Jaén fue la frontera del Reino de Castilla con el de Granada) y su clave erótica (un sujeto cristiano se enamora de tres mozas mudéjares, para él “morillas”), la connotación en la actualidad de la palabra moro se corresponde con lo que seguramente ya aconteció en su origen: una canción de colonización con una clara referencia patriarcal y androcéntrica. Además, el uso del diminutivo para la palabra mora nos lleva a cuestionarnos sobre las significaciones que puede tener emplear estas construcciones morfológicas asociadas a un género y a una palabra fruto de un proceso bélico de expulsión y negación a raíz de un proceso de colonización (la conocida Reconquista). De ahí que nos preguntemos, ¿cómo puede influir en las creencias sociales de los niños y niñas el uso de este sufijo sobre la palabra mora? y, ¿de qué manera puede incidir en el imaginario colectivo? Como apuntábamos en el capítulo metodológico, el uso de las palabras como unidad lingüística que conforma un discurso entraña unas significaciones y es, a partir de la unión y la contextualización de ellas que se crean los discursos. Por tanto, podemos deducir que la palabra morilla incluye muchas más significaciones que el simple hecho de ser un adjetivo diminutivo.

Por otro lado, encontramos los adjetivos que se usan para describir a Aixa, Fátima y Marién, “tres morillas tan garridas iban a buscar olivas” (Larumbe y de la Ossa 2022c, p. 42), si buscamos en el diccionario de la RAE la palabra garrida encontramos la siguiente acepción: “Dicho de una mujer: Lozana y bien parecida.” (Real Academia Española, 2023, definición 2). Si buscamos el significado de lozana, palabra también usada en otro verso de la canción para describir a las tres protagonistas, se dice: “Dicho de una persona: De aspecto saludable.” (Real Academia Española, 2023, definición 2) y, si añadimos el significado de bien parecida, “Con buena disposición de facciones o aire de cuerpo.” (Real Academia Española, 2023, definición 1). Si seguimos la lectura del verso “iban a coger olivas”, nos preguntamos ¿qué adjetivos de las tres mujeres se evidencian y qué relación tienen con el acto de coger aceitunas?, ¿qué se está reconociendo de estas mujeres?,

¿cómo puede afectar a la identidad de género de las mujeres usuarias de este libro?, ¿y de los hombres?

Figura 112

Obra *Tres morillas*



Nota. Adaptado de *Revuela 3 primaria. Música y danza* (p.42), por G, Barajas et al., 2022a, SM

En la página 54 de ambos ejemplares, encontramos la canción *Cambiando la intensidad*, en ella se habla de los matices de intensidad *piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte* y *forte*, en el caso de la propuesta de estos libros, cada uno de estos matices lo ejecuta una persona. Hasta aquí, el análisis semiótico nos conduciría a deducir que es una práctica inclusiva. No obstante, aplicar el ACD nos obliga a agudizar el análisis, hecho que nos permite detectar que son dos mujeres las que explican el *piano* y el *mezzopiano* y dos hombres los que exponen el *forte* y el *mezzoforte*. ¿Por qué las mujeres cantan suave y bajito mientras que los hombres lo hacen fuerte?, ¿qué perpetúa esta situación?, ¿cómo puede afectar en las identidades de género?, ¿a quiénes se les está dando la posibilidad de cantar y hablar fuerte? Además, en la edición en castellano la mujer que canta *mezzopiano*

dice “si canto algo más fuerte, sin mucho exagerar, lo hago mezzopiano. Ya no suena igual” (Larumbe y de la Ossa, 2022c, p. 54). ¿Puede el uso del verbo exagerar junto con la condición de género y el no haber de cantar más fuerte de la cuenta afectar de alguna manera en las identidades del estudiantado? En contraposición, en el ejemplar en valencià, el chico que canta *mezzoforte* dice “si em sembla que me’n passe, ho intente suavitzar. Cante en mezzoforte sonarà ideal<sup>72</sup>” (Larumbe y de la Ossa, 2022c, p. 54), en este caso el sujeto comunica que si considera a nivel particular que se está excediendo, intentará (verbo que expresa la intención de hacer o procurar algo aunque no asegure su total desempeño), reducir la potencia de ejecución ¿qué diferencias encontramos entre ambas formulaciones asociadas al género?, ¿cómo el uso de determinadas palabras, (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) pueden generar discurso y qué tipo de discurso asociado a un género? Si, finalmente leemos la intervención del hombre que canta *forte*, los interrogantes se perpetúan, “A veces canto fuerte ¡Me encanta destacar! Y bajo el pentagrama forte se leerá” (Larumbe y de la Ossa, 2022c, p. 54). ¿A quién le gusta destacar y en este caso, qué connotación tiene que un hombre destaque?, ¿sería igual si la intervención fuese de una mujer?

Finalmente, para terminar el análisis textual de las canciones en los libros de 3º de Educación Primaria y siguiendo con el ejemplar en castellano, en la página 58 encontramos la canción *Intérpretes*, otro ejemplo más del uso del masculino genérico en las canciones infantiles, en este caso a través de la palabra “adultos” para referirse al coro mixto.

Veamos qué sucede con las canciones de los ejemplares de 5º curso de Educación Primaria. Empecemos con la editorial SM, la primera canción que nos detenemos a analizar en la categoría en la que nos ubicamos, sujetos, es *¡Canta conmigo!*, como ya se ha detectado en situaciones anteriores, pese a que la canción es similar en ambas lenguas, cambia la persona de conjugación. En este caso, en el

---

<sup>72</sup> Trad. Si me parece que me paso lo intento suavizar. Canto en *mezzoforte* sonará ideal.

ejemplar en castellano se trata todo el tiempo en singular, mientras que en el ejemplar en valencià, se habla en plural. “Canta conmigo entra en mi coral. Algo maravilloso tú sentirás” (Martín et al., 2022a, p. 13), frente a “Canta amb nosaltres, entra en la coral. Una cosa fantàstica sentiràs” (Martín et al., 2022b, p. 13) ¿Cómo puede afectar el trato en primera persona del singular o del plural en la elaboración de creencias personales sobre, en este caso, el canto coral?

Cabe destacar que la letra de la canción invita a las niñas y niños a cantar en una coral desde la alusión a las emociones, ¿qué diferencia encontramos en el trato que se hace de, por ejemplo esta pieza que nos habla del canto coral desde la cercanía, el cariño y las emociones positivas o *Don Ciclon* ubicada en el libro de Anaya de 3º, que presenta la banda de música a partir de la figura del director (desconfiado, agresivo, etc.) con las connotaciones expuestas anteriormente?, ¿qué discurso en torno a cada una de estas agrupaciones se está generando con una y otra canción?

En el ejemplar en castellano encontramos otro caso de uso del masculino como genérico en la canción *Música de cámara* “Hacen a la gente feliz. Todos callan quieren oír” (Martín et al., 2022a, p. 21). No sucede lo mismo en el caso del ejemplar en valencià, en la que se detecta una fórmula neutra “Poden fer la gent més feliç. En silenci, volen sentir” (Martín et al., 2022b, p. 21).

La canción de navidad de ambos ejemplares surge, como en los otros dos cursos de esta editorial, a partir de una historia. En este caso, versa sobre una bruja que trabaja asustando a niños y niñas y decide no hacerlo más, a partir de este texto que analizaremos más adelante, se genera el siguiente interrogante “¿La Navidad puede cambiar a las personas? ¿Qué motivos podría tener una bruja para dejar de asustar?” (Martín et al., 2022a, p. 28). En ningún momento se hace alusión directa a la Navidad desde la religión cristiana, pero si contextualizamos esta pregunta junto con la historia presentada y la letra de la canción, volvemos a las cuestiones

elaboradas en los casos anteriores, ¿qué valores cristianos se transmiten con el cuento y con la canción de navidad?, ¿cómo pueden incidir de manera indirecta en las creencias de quienes consumen estos libros de texto?

Analicemos la historia que acompaña la canción (Figuras 113 y 114), en primer lugar, detectamos diferentes personajes habituales en las historias de miedo, todos ellos de género masculino (se identifica por el nombre), menos posiblemente la momia y la bruja, ¿qué imaginario colectivo perpetúa este hecho?, ¿por qué es la bruja la que decide dejar de dar miedo y no el hombre lobo o el esqueleto?, ¿qué rol de género implícito encontramos asociado a esta acción? Aunque en general durante toda la historia se usa el masculino genérico (“... a los niños”, “¿Estáis preparados...?”, “... a sus amigos.”), destacamos el trato que se hace, por ejemplo, del equipo de limpieza, tarea históricamente asociada a las mujeres. En este caso, se menciona de la siguiente manera “Con las últimas personas que habló fue con el equipo de limpieza” (Martín et al., 2022a, p. 28), ¿cómo puede incidir en las identidades de los y las usuarias tanto la utilización del masculino como genérico como hablar de equipo de limpieza?

Figura 113

Historia que acompaña a la canción Navidad en la casa del terror 1



Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.28), por C, Martín et al., 2022a, SM

Figura 114

Historia que acompaña a la canción Navidad en la casa del terror 2



Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.29), por C, Martín et al., 2022a, SM

Finalmente, terminamos con el análisis de las actividades que acompañan a esta propuesta de interpretación vocal que podemos localizar en la Figura 115. En la actividad dos se invita a investigar sobre el origen de los villancicos, y en la tres, a partir del trabajo en equipo, a buscar información sobre la celebración de esta fiesta en diferentes partes del mundo, ¿pueden estas propuestas interpelar de alguna manera y modificar las creencias individuales y colectivas de los sujetos usuarios?, ¿qué valores o qué rasgos identitarios invita a desarrollar este tipo de actividades?

Figura 115

Actividades que acompañan a la canción Navidad en la casa del terror

- 2 Cuando nacieron los villancicos, no trataban sobre la Navidad. Busca información sobre dónde surgieron y cómo eran. Haz una lista con todos los que identifiques aquí.
- 3 **CREAMOS JUNTOS** una Navidad global. ¿Cómo se celebra en tu localidad? Formad equipos y buscad juntos en periódicos, Internet o revistas algunas formas de celebrar esta época del año en diferentes partes del mundo.

Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.29), por C, Martín et al., 2022a, SM

*La orquesta va a empezar*, es la siguiente canción del libro, nos detenemos en ella porque tanto en el libro en valencià como en castellano identificamos otro ejemplo de uso del masculino genérico a través de palabras como “músics” o “company”. Así mismo, destacamos que la figura de dirección se asocia con un hombre: “el director”. Esta es la figura de máximo poder dentro de esta agrupación, por tanto, ¿cómo puede afectar que esta sea masculina de manera reiterada y en diferentes componentes semióticos?

La última unidad del libro, *Un mundo de músicas*, trabaja sobre diferentes expresiones musicales del mundo. Aunque esta unidad se analizará con más precisión en la categoría de saberes y cultura popular valenciana, nos detenemos en la letra de la canción *Cada pueblo*, donde una vez más encontramos un ejemplo de uso del masculino genérico “cantaremos hoy unidos”, “junts cantem”. La canción se canta en diferentes idiomas y va acompañada de una actividad que invita a investigar sobre estos, ¿tendría el mismo efecto sobre los sujetos si no invitara a la investigación y simplemente se asumiera como una letra que se debe aprender y reproducir?

El libro termina con la función de final de curso y la canción que acompaña la misma, en este caso encontramos diferencias entre los ejemplares de valencià y castellano. Aunque la historia es la misma y la canción tiene un mensaje global similar, si nos detenemos en el análisis gramatical y, por tanto, de significaciones concretas, detectamos diferencias. En primer lugar, en el libro en castellano se usan fórmulas neutras, por lo que se detecta el uso de lenguaje inclusivo, en cambio, en el ejemplar en valencià identificamos diversas palabras en las que se usa el masculino genérico “quan hi ha herois i molta acció”, “quan l’acabe estic content” (Martín et al., 2022b, p. 77), nos volvemos a preguntar ¿dónde están las heroínas? Por otro lado, identificamos en el segundo verso la reacción a un libro de terror. En el libro en valencià se dice:

I si el llibre és de terror,  
fins i tot fa tremolar.  
Un misteri per resoldre,  
no sé com pot acabar.  
(Martín et al., 2022b, p. 77)

En cambio, en la edición en castellano cambia el mensaje:

Si es de miedo el libro, ¡ay!,  
a mi compi yo me achucho  
y lo pasaremos guay.  
¡Nos gusta este libro mucho!  
(Martín et al., 2022a, p. 77)

¿Qué diferencias encontramos entre un ejemplar y otro?, ¿qué significaciones pueden derivarse de cada uno de ellos?

En el caso de Santillana, es en la primera unidad llamada *Un mundo, muchos instrumentos*, que se trabajan diferentes expresiones musicales del mundo. La primera canción que se propone es *Huahuanacá*, popular boliviana, sin embargo, en ningún momento se incluye el título de esta en el libro de texto, ni tampoco se muestra el porqué de no tenerlo en caso de que fuera un canto sin nombre ¿Qué sucede con aquello que no tiene nombre?, ¿pueden situaciones como esta perpetuar actitudes racistas instauradas socialmente?

En la actividad 6 de esa misma página, se propone la elaboración de una ficha técnica sobre un país a la elección del alumnado (Figura 116). El libro mantiene Bolivia como ejemplo, no obstante, en este caso se incluye la canción *Ollantay*. Desde la perspectiva analítica nos cuestionamos por qué la propuesta de interpretación vocal, que de una manera u otra va a atravesar más directamente al alumnado (por el simple hecho de cantar), es de una pieza que no tiene título, pero, sin embargo, en la imagen a modo de ejemplo de aquello que el estudiantado debe reproducir, sí que se incluye una canción del mismo país, pero con título. ¿Por qué ese proceso de invisibilización en actividades directas que implican la acción y

relación del alumnado?, ¿es otro caso del racismo inmanente que incorporan los textos?

### Figura 116

Actividad ficha técnica Santillana 5º



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.7), por M. Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

En la página 16 encontramos *Les albadès* en la edición en valencià y una *Regueifa* en la edición en castellano. Aunque son cantos diferentes, la primera popular valenciana y la segunda de origen galaicoportugués, ambas son canciones de improvisación. La cuestión aquí cuando menos, es por qué nos detenemos a analizar las letras de las propuestas. Si leemos ambas, observamos que en ella se ensalza la figura de la mujer a partir de destacar sus características físicas "M'han dit que eres boniqueta i en la cara t'ho conec"<sup>73</sup> (Larumbe y de la Ossa, 2022f, p. 16) o en el caso de la regueifa "A esa carita rosa tengo ganas de cantar" (Larumbe y de la Ossa, 2022e, p. 16). ¿Qué sujeto canta?, ¿qué tipo de vínculo se transmite y genera entre la persona emisora y receptora? Si seguimos analizando la letra de *Les albadès*, detectamos el uso de diminutivos como "pometa roja"<sup>74</sup> o "raim de moscatellet"<sup>75</sup> para describir la cara de la chica que es bonita. Estamos nuevamente

<sup>73</sup> Trad. Me han dicho que eres bonita y en la cara te lo conozco.

<sup>74</sup> Trad. Manzanita roja.

<sup>75</sup> Trad. Uva de moscatel.

frente a un caso de uso del diminutivo en palabras asociadas a la descripción de la mujer ¿Qué significaciones crean estas secuencias lingüísticas?

*Quin soroll a la ciutat* es la propuesta de interpretación vocal que ubicamos en la página 52 del libro de 5º curso (Figura 117). Es un ejemplo más del uso del masculino genérico tanto en la edición en valencià como en castellano. Se detecta en palabras como “I els veïns escandalosos<sup>76</sup>” o “entre tots ho hem de canviar<sup>77</sup>” (Larumbe y de la Ossa, 2022f, p. 52). No obstante, si nos detenemos en analizar el mensaje global, ¿qué idea de ciudad se está promoviendo?, ¿cómo puede incidir en los modelos contextuales del alumnado?

### Figura 117

*Letra canción Qué ruido en la ciudad Santillana 5º*

La calle llena de coches,  
humo, ruido, ¡qué derroche!  
El vecino escandaloso,  
ni un momento de reposo.  
  
Las motos a todo trapo  
no dejan dormir ni un rato.  
La tele sonando fuerte,  
¡eso es tener mala suerte!  
  
Cambiemos coches y motos  
por andar en bicicleta.  
Y el vecino escandaloso,  
¡que sea más respetuoso!

*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.52), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

En la página 60, se habla de los y las lutieres, profesionales que reparan instrumentos, para ello se propone una canción. Encontramos diferencias entre la

---

<sup>76</sup> Trad. Y los vecinos escandalosos.

<sup>77</sup> Trad. Entre todos lo tenemos que cambiar.

edición en una y otra lengua en cuestión de género. En la edición en valencià se usan fórmulas neutras y lenguaje inclusivo como se aprecia en la Figura 118.

### Figura 118

*Información sobre los y las lutieres Santillana 5º valencià*

Lutier, lutier, lutier. El nom, diuen els qui hi entenen,  
ve d'un instrument mil·lenari que de fusta i cordes feien.  
Llaüt, llaüt, llaüt, aquell instrument es deia.  
Però m'anomenen també violer o violera.

*Nota.* Adaptado de *Música. NOU ACORDS. 5 PRIMÀRIA* (p.60), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022f, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Mientras que en la edición en castellano (Figura 119) no sucede lo mismo, se usa el masculino como genérico.

### Figura 119

*Información sobre los y las lutieres Santillana 5º castellano*

Lutier, lutier, lutier. El nombre de antiguo viene  
por un milenario instrumento que madera y cuerdas tiene.  
Laúd, laúd, laúd, aquel instrumento era. Por eso  
me llaman también el laudero, el lutero.

*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p.60), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Veamos qué sucede con la editorial Anaya para este mismo curso. Detectamos en la primera canción *La cova*, el uso del masculino genérico en la edición en valencià, mientras que la edición en castellano hace uso de fórmulas neutras. También sucede en la canción ubicada en la página 20, *Telas indias*. En este caso en la edición en ambas lenguas se hace uso del masculino genérico. Esta situación se ha detectado enésimas veces a lo largo del análisis textual pero, no por ello, dejamos de preguntarnos: ¿cómo puede afectar en la construcción de la identidad de género de los sujetos que, año tras año, libro tras libro, canción tras

canción, se use el masculino como genérico? ¿Qué relaciones de poder se están perpetuando en gestos tan socialmente asumidos como este?, ¿cómo puede afectar a la memoria social de un grupo, una cultura, etc.?

En la página 24 encontramos el villancico *Toquen los instrumentos*, en ambos ejemplares es similar. Es una canción con referencias claras al cristianismo “que ha nacido el Redentor. Hijo del Dios poderoso.” (Cifuentes et al., 2022e, p.24) ¿Qué cultura hegemónica se está reforzando con esta letra?, ¿qué sucede con aquellos usuarios y usuarias que son ateos, agnósticos o practicantes de otras religiones? En la edición en valencià se hace referencia a que el Redentor no solo es hijo de Dios poderoso, sino también de María, ¿qué diferencias pueden establecerse entre uno y otro? Además, identificamos otro caso de uso del masculino genérico como se detecta la Figura 120 que incluye dos versos de esta canción:

### **Figura 120**

*Versos del villancico Toquen els instruments Anaya 5º valencià*

Els pastorets amb simbombes  
i molts altres instruments,  
tots canten, ballen i toquen  
la nit del seu naixement.  
**Tornada**  
  
Els pastorets van de pressa,  
els pastorets van que volen,  
tots corren cap al pessebre  
i toquen les castanyoles.  
**Tornada**

*Nota.* Adaptado de *5 Primària Música* (p.24), por A, Cifuentes et al., 2022f, Anaya.

La primera canción de la segunda unidad *La vida es un carnaval*, también hace uso del masculino genérico “todo aquel que piense que está solo...”. Por otro lado, tiene referencias como la siguiente “Todo aquel que piense que la vida es desigual, tiene que saber que no es así, que la vida es una hermosura, hay que

vivirla” (Cifuentes et al., 2022e, p.32), ¿es realmente la vida igual para todos y todas?, ¿qué se está presuponiendo con esta afirmación?, ¿todos los niños y niñas de una aula tienen las mismas oportunidades?, ¿es esta una canción que reproduce las opresiones de clase, género, raza, etc. en la no identificación de las diferencias y en la banalización de los sentimientos y las desigualdades?

En la página 42 ubicamos la canción *Un mundo ideal* (Figura 121), conocida por pertenecer a la BSO de la película de Disney, *Aladín*. Como se puede observar, la letra explica que él le va a enseñar a ella -princesa- un mundo ideal en el que ambos, como pareja heterosexual, puedan decidir cómo vivir. ¿Qué mensajes implícitos encontramos en esta historia?, ¿qué perpetúa la figura de Disney y qué implicaciones conlleva el uso de una canción de esta macro compañía de comunicación y entretenimiento en un libro de texto?

**Figura 121**

*Letra canción Un món ideal Anaya 5º valencià*

Jo et voldria ensenyar un nou món que és fantàstic.  
Ves princesa i deixa que el teu cor torne a somiar!  
Perquè jo et puc mostrar coses meravelloses.  
Ves princesa i deixa't emportar a un món ideal!

Un món ideal, un món en què els dos, tu i jo,  
puguem determinar i decidir com viure sense traves.  
Un món ideal com no he pogut ni imaginar,  
on ja he descobert, que junts els dos  
el món és un bon lloc per a somiar.

Fabulosa visió, amistat elevada,  
volaré del teu braç al lloc on naix de nou el sol.

Un món ideal, on moltes coses sentiré,  
soc com un raig de llum que arriba lluny  
i ja mai més podrà retrocedir.

Un món ideal, un horitzó per descobrir,  
un món que és per a tu, per a tots dos,  
deixa't emportar a un món ideal!

Un món ideal (un món ideal)  
per compartir (per compartir),  
per contemplar (per contemplar)  
els dos plegats.

*Nota.* Adaptado de *5 Primària Música* (p.42), por A, Cifuentes et al., 2022f, Anaya.

Seguimos con el análisis de la canción *Morena me llaman*, una canción de origen sefardí. En el ejemplar en valencià encontramos la misma pieza pero con la letra traducida. La canción contiene las siguientes estrofas organizadas en cuatro versos (Cifuentes et al., 2022e, p.54):

Morena me llaman,  
yo blanca nací. (bis)  
De pasear, galana,  
mi color perdí. (bis)  
[...]  
Morena me llaman,  
yo blanca nací. (bis)  
El sol del verano  
a mí me hizo así. (bis)

¿Qué sucede con la piel?, ¿por qué se hace referencia al color de las pieles?, ¿qué ocurre con las pieles oscuras?, ¿qué connotaciones puede tener esta canción para los sujetos no blancos consumidores de este libro?, ¿puede esta canción reproducir estereotipos racistas? Volvemos a una situación similar a la detectada en la canción *Tres Morillas* con el uso de los adjetivos. En este caso identificamos el blanco para el color de la piel el cual se pierde por pasear “galana”. La RAE incorpora estas tres entradas en su diccionario “1. Bien adornado. 2. Dispuesto con buen gusto e intención de agradar. 3. Que viste bien, con aseo, compostura y primor” (Real Academia Española, 2023, definiciones una, dos y tres). A partir de estas definiciones, se podría interpretar que la mujer pierde la blancura de su piel por pasear bien vestida, aseada, con aplomo, gusto e intención de agradar. Este hecho puede confirmarse con otra de las estrofas siguientes:

Morena me llama  
el hijo del rey. (bis)  
Si otra vez me llama,  
yo me voy con él. (bis)  
(Cifuentes et al., 2022e, p.54)

¿Qué significaciones puede crear que la llame por el color de la piel?, ¿si fuera blanca, también la llamaría haciendo referencia a esto? Es el hijo del rey quien la llama y ella señala que, si vuelve a ser llamada, se va con él, ¿qué relación de poder

se está estableciendo entre ambos personajes?, ¿es porque es el hijo del rey?, ¿se establece una relación de influencia por cuestión de clase, género y raza?, ¿cómo persiste esto en la sociedad patriarcal capitalista actual?, ¿en algún momento se menciona el color de la piel del príncipe?, ¿por qué este dato es irrelevante pero no en el caso de la mujer? Si nuestro imaginario no lo ha hecho ya solo con la lectura de la letra, ¿qué imagen acompaña el texto y qué imaginario colectivo lleva a elaborar?

Siguiendo en esta línea, encontramos *El Romance del conde Flores*, para el análisis de este vamos a detenernos en algunos versos y frases para una mayor profundidad. En la primera estrofa se informa que el conde Flores marcha a la guerra, a lo que la condesa responde (Cifuentes et al., 2022e, p.56):

La condesa que lo supo  
no dejaba de llorar;  
-Decidme, por Dios, buen conde,  
cuánto tiempo faltará

¿Qué simbolismo tiene que la mujer llore ante la noticia de que el marido se va a la guerra?, ¿qué simbolismo tiene que la condesa se encomiende a Dios? La respuesta del conde dice:

-Condesa, no cuentes días,  
por años hay que contar.  
Si a los siete años no vuelvo,  
condesa, te casarás

¿Qué connotación tiene el uso del imperativo en el verbo casar?, ¿cómo puede influir en el imaginario colectivo que él le diga cuánto tiempo tiene que pasar para que ella pueda proseguir con su vida en el aspecto matrimonial? La siguiente estrofa informa de los años que van pasando, siete y ocho y cómo la condesa pasa

su soledad llorando. ¿Qué imagen de mujer se proyecta?, ¿cómo puede influir en las identidades de género? En la estrofa que la sigue entra en juego el padre de la condesa:

Estando en su estancia un día,  
su padre le vino a hablar  
-Cartas del conde no llegan,  
hija, te debes casar.

¿Qué proyección tiene que ahora sea otro hombre quien le dice qué debe hacer con su vida sexoafectiva? La condesa responde:

-No lo querrá el Dios del Cielo  
ni la Santísima Trinidad;  
mientras mi marido viva,  
no me puedo desposar.

Se siguen haciendo referencia a elementos propios del cristianismo, ¿cómo puede incidir en las creencias de los sujetos? Además, no es ella la que expresa sus pensamientos al respecto, sino que es Dios el que no quiere que contraiga matrimonio con otro sujeto mientras no tenga la confirmación de la muerte de su marido. En la siguiente estrofa ella le pide permiso al padre para marchar en busca del marido y él se lo concede, ¿qué mensaje se está lanzando con esta idea en la que ella, entendiéndose como una mujer mayor de edad y con criterio, debe pedir permiso al padre para marchar en búsqueda de su marido? En la estrofa octava se informa que la condesa cambia su “rico vestido” por un “tosco sayal” y “coge un bastón en su mano y se va a peregrinar”. En los siguientes versos explica cómo la condesa va de villa en villa en búsqueda de su marido, finalmente encuentra a un pastor y encomendándose una vez más a la Santísima Trinidad le pide que le diga de quién es el rebaño “con tanto hierro y señal”. El pastor le responde:

-Del conde Flores, romera,  
que hoy está para casar.

Sigue la historia en las siguientes estrofas hasta que la condesa logra dar con el conde, al que le pide limosna y establece conversación hasta reconocer que es su mujer, en ese momento el conde se desmaya a lo que siguen los siguientes versos:

Ni con agua ni con vino  
se le puede levantar,  
si no es con dulces palabras  
que la romera le da.

¿Qué idea se está transmitiendo en esta estrofa?, ¿qué perpetúa este gesto de la mujer sobre el hombre?, ¿con qué se podría identificar?, ¿qué modelos mentales pueden desarrollarse a partir de este tipo de actitudes? Veamos cómo termina la historia:

Arriba llora la novia  
en un alto ventanal  
-Malhaya la romerita,  
¡quién la trajo acá!

¿Por qué las mujeres siempre lloran?, ¿por qué las mujeres se sitúan en lo alto de ventanales y torres?, ¿qué se reproduce en estos versos de una canción popular? Finalmente, el conde interviene:

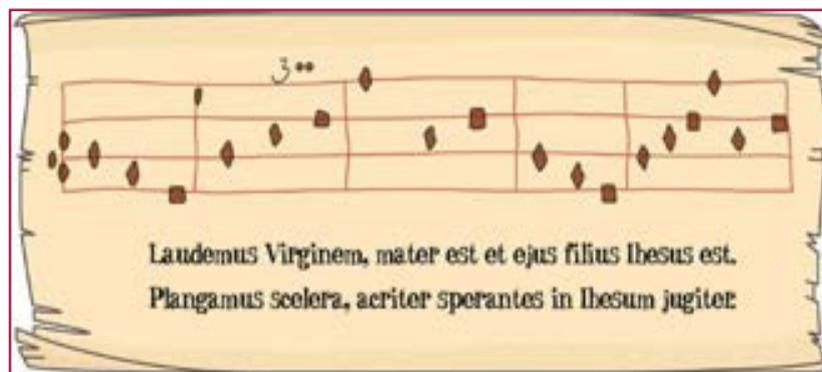
-No la maldiga ninguno,  
que es mi mujer natural;  
con ella vuelvo a mi tierra,  
con Dios, señores, quedad,  
que los amores primeros  
son muy malos de olvidar.

¿Qué sucede con la segunda mujer?, ¿en algún momento el conde reconoce sus actos y pide perdón?, ¿a qué hace referencia cuando dice “que los amores primeros son muy malos de olvidar”?, es decir, si la condesa no hubiese ido en su búsqueda, ¿qué habría sucedido? Tras el análisis de esta letra se nos generan los siguientes interrogantes, ¿qué imagen de mujer se proyecta con esta historia?, ¿y de hombre?, ¿cómo puede este romance elaborar creencias en los sujetos y qué tipo de creencias?, ¿de qué manera se podría tratar pedagógicamente este tipo de creaciones? El enunciado de la actividad dice lo siguiente: “Escucha, aprende y canta el Romance del conde Flores. Crea y escribe una última estrofa para el romance” (Cifuentes et al., 2022e, p.56), ¿qué otras cuestiones se podrían incluir en la propuesta didáctica que pudiera intervenir en el desarrollo de los sujetos?, ¿cómo los docentes deberíamos tratar este tipo de obras?, ¿por qué la editorial Anaya incluye esta pieza, pero no invita a una reflexión en profundidad sobre la letra?

Nos detenemos en la página siguiente, cincuenta y ocho, donde identificamos un canon que pertenece al *Llibre Vermell*, una colección de manuscritos de la Edad Media que se encuentra en el Monasterio de Montserrat (Figura 122). La cuestión aquí es, ¿por qué se usa como modelo de canon un texto religioso católico?, es interesante que se incorporen elementos de la historia de la música, pero ¿hasta qué punto el trato que se hace de los aspectos religiosos puede influir en las creencias de los sujetos?, ¿se hace un trabajo de reflexión sobre este aspecto? Observemos la letra:

**Figura 122**

*Fragmento Llivre Vermell*



Nota. Adaptado de *5 Primària Música* (p.58), por A, Cifuentes et al., 2022e, Anaya.

Podría traducirse de la siguiente manera: Alabemos a la Virgen madre de su hijo Jesús. Lloremos por nuestros crímenes, creyendo fervientemente en Jesús. ¿De qué manera este texto puede incidir en las identidades de los niños y las niñas?, ¿cómo la suma de diferentes referencias cristianas a lo largo del curso puede generar un discurso que perpetúa determinadas hegemonías culturales estrechamente vinculadas con el cristianismo?, ¿quién es y qué papel ocupa la iglesia católica en la sociedad actual?

Finalmente, encontramos el zorongo *Tengo los ojos azules*. Como se puede observar en la Figura 123 incorporada más abajo, en un principio esta canción no tiene vocabulario explícito que indique quién canta y a quién se canta, pero como venimos apuntando, todo análisis está contextualizado. En primer lugar, se habla del acto de bordar (Cifuentes et al., 2022e, p.64):

Las manos de mi cariño  
te están bordando una capa [...]

Los zorongos son canciones populares andaluzas que recogen descripciones de la cotidianidad. Por tanto, es de suponer, que en un contexto donde bordar ha sido una acción históricamente asociada a la mujer, la persona que borda y que, por tanto, canta la canción (se identifica narración protagonista), se personifica en

un sujeto de este género. Este postulado se confirma con la imagen que acompaña al texto: en ella una chica está bordando en el patio y secándose las lágrimas con un pañuelo. ¿Qué idea de amor se transmite en este zorongo?, ¿por qué es, una vez más, la mujer la que llora por causa de un hombre?, ¿cómo puede penetrar este mensaje en el ideario colectivo? y ¿cómo puede influir en las identidades?

Figura 123

*Zornogo Tengo los ojos azules*



Nota. Adaptado de *5 Primaria Música* (p.64), por A, Cifuentes et al., 2022e, Anaya.

Por otro lado, cabe destacar que este zorongo se hizo famoso en 1931, grabado por La Argentinilla y Federico García Lorca, si tomamos la letra original, podemos observar que se han recortado algunas estrofas en el libro de Anaya, ¿por qué no se incorporan en el libro?, ¿qué mensaje lanzan esas otras estrofas? y ¿qué significaciones se están generando con esta acción?

Para terminar con el análisis textual de las letras de las canciones, tomamos la editorial Bromera. El libro de 5º curso se inicia con la canción *Alegria* (Figura 124) de *El Diluvi*, un grupo valenciano que fusiona diferentes estilos musicales. Como podemos observar en la imagen, esta canción habla sobre la emoción de la alegría. Se propone, a partir de la escucha e interpretación de la misma, una actividad de diálogo en grupo sobre las emociones ¿Pueden establecerse diferencias entre los sujetos que inician el curso dialogando sobre las emociones y aquellos que no?, ¿cómo puede afectar en la construcción identitaria de los sujetos dialogar sobre las emociones?

### Figura 124

*Fragmento de la canción Alegria*



*Nota.* Adaptado de *Musicant 5* (p.10), por J, Francés et al., 2022e, 2022f, Bromera.

En la tercera unidad de este ejemplar encontramos la conocida canción de Rozalén *La puerta violeta*, un grito en contra de la violencia machista. A la actividad de escucha e interpretación, se le añade una segunda propuesta en la que se invita a investigar, debatir y reflexionar sobre el 25N y la igualdad de género, ¿cómo pueden intervenir estas canciones y propuestas pedagógicas en el desarrollo emocional, cognitivo, social, etc., de los niños y las niñas?, ¿desarrollarán las mismas creencias y valores que los grupos que no utilicen este material?, ¿son propuestas de este tipo las que pueden llevar a consolidar sujetos críticos y alternativas pedagógicas contrahegemónicas?

El villancico escogido en este caso es *Estes festes de Nadal*, popular valenciano. Como sucede en otros ejemplares, se escoge un villancico que no incorpora alusiones religiosas directas.

Estes festes de Nadal (x2)  
les hem passades molt bé (x2)  
Ai Pep! Ai Pep!, les hem passades molt bé

No havem pogut fer tonyetes (x2)  
Perquè no teníem rent (x2)  
Ai Pep! Ai Pep!, perquè no teníem rent  
(Francés, 2022e, 2022f, p.69)

¿Qué modelos contextuales y mentales puede desarrollar el alumnado en la interpretación de villancicos no necesariamente vinculados a la iglesia católica muy presente en estas fiestas y en este tipo de canciones?, ¿qué simbolismos puede crear en sus identidades el hecho de cantar villancicos no religiosos? Aunque esta cuestión se tratará con más profundidad en la siguiente categoría de análisis, ¿la incorporación de este tipo de propuestas invita a desvincular, en cierta manera, la cultura popular de la hegemonía cristiana?

En la propuesta de música urbana de La Cris *Amo la vida*, se detecta el uso de lenguaje inclusivo “Yo siempre quiero estar con mis amigas y amigos”. La letra habla sobre la vida, los cambios vitales y los contrastes, “Todo tiene su reverso, este no es un mundo absoluto, si eliges los extremos levantarás más muros”, ¿qué connotaciones en las construcciones mentales puede desarrollar esta oración? Por otro lado, identificamos oraciones como las siguientes: “I usually find myself lost, do you know what I’m talking about?<sup>78</sup>”, “Debería haber una asignatura en el cole que nos recordara la importancia del cariño” (Francés et al., 2022e, 2022f, p. 28), ambas oraciones nos invitan a la reflexión en torno a la importancia de los cuidados

---

<sup>78</sup> Trad. A menudo me encuentro perdida/perdido, ¿sabes de qué te estoy hablando?

y de saber comunicar situaciones vitales complejas, ¿cómo puede el diálogo a partir de la letra de una canción desarrollar creencias colectivas determinadas?

*Na beira do mar*, es una canción popular gallega que aparece en la página 42 como propuesta de interpretación vocal y acompañamiento con la flauta dulce. Esta pieza, escrita en galego explica que en la orilla del mar hay una barquita para ir a navegar. Esta propuesta nos permite reflexionar sobre el positivo valor pedagógico para los niños y las niñas valencianas que tiene cantar en lengua galega y experimentar las diversidades lingüísticas y culturales.

La unidad 7 se inicia con *La rosa de paper*, un poema del reconocido poeta valenciano Vicent Andrés Estellés musicado por Miquel Gil y versionado por Jonatan Penalba. Este poema convertido en canción habla sobre la clandestinidad y la prohibición en tiempos del franquismo. Estellés lo escribió a finales de los años 50 en el contexto de la dictadura y en él encontramos diferentes metáforas sobre el significado de la rosa, desde la prohibición de la lengua propia, hasta el encarcelamiento y la pena de muerte por la expresión oral o escrita de ideas libertarias, antiautoritarias y antifascistas. ¿Qué simbolismos se generan con el trabajo de esta canción en el aula?, la actividad complementaria, no va dirigida específicamente al diálogo sobre el significado de la misma, no obstante, invita a la reflexión sobre la lectura, en este caso la poesía, y las historias que se cuentan en ella, ¿cómo puede incidir esta propuesta pedagógica sobre las identidades del alumnado?

### ***1.1.2 La construcción del sujeto en la Práctica Discursiva***

Tras una primera fase donde se ha analizado la semiótica de los textos, ahora procedemos con el análisis de las prácticas discursivas derivadas de esa textualidad. Para ello, primeramente, deberemos retomar a modo de síntesis el valor de esta fase analítica para el conjunto del ACD.

Como se ha desarrollado ampliamente en el apartado metodológico, el análisis de la práctica discursiva es fundamental en el proceso de análisis crítico del discurso, pues es en esta fase en la que se generan conexiones entre la textualidad y las prácticas sociales. Es, además, el espacio de producción e interpretación de la realidad, de las hegemonías, pero también de las posibilidades contrahegemónicas. Por tanto, en este segundo nivel de análisis el objetivo será, partiendo del análisis semiótico, describir las prácticas discursivas inherentes a los textos.

Recuperaremos las cuestiones elaboradas en la fase anterior, obteniendo respuestas a partir de la contextualización de dichos elementos semióticos. Es decir, en esta segunda fase tomaremos aquellos interrogantes planteados sobre la base del análisis semiótico (tanto textual, como pictórico y sonoro) de todos los libros objeto de estudio y de diferentes cuestiones que, como el género o el racismo, aparecen implícitos o explícitos en estos textos. Asimismo, analizaremos qué interpretaciones o creaciones discursivas se generan en un contexto de escolarización definido por las coordenadas socioculturales del capitalismo neoliberal. En esta fase, el análisis combina diferentes elementos discursivos poniéndolos en relación con un contexto concreto, la escolarización, produciendo en el interior de ese contexto, un determinado orden de discurso con un determinado efecto de sentido. Es importante insistir en esta cuestión, porque las diferentes piezas del lenguaje hasta aquí seleccionadas al interactuar en el contexto particular de la escuela con la mediación de un recurso didáctico como el libro de texto, producen un determinado efecto de sentido que sería diferente si la canción, la imagen o cualquiera otra pieza del lenguaje seleccionado se pone en relación con otro contexto social diferente.

Como se ha mencionado desde el principio de este trabajo de investigación, todo contenido elaborado y pensado en estas páginas está claramente atravesado por el género desde una mirada poscolonial e interseccional. Así, en esta primera categoría en la que tratamos sobre los sujetos y las identidades que se construyen

a partir del uso de estos libros de texto, será fundamental esta mirada. El punto de partida es: ¿Qué sujetos?

### a) La práctica discursiva sobre los cuerpos y la diversidad

En primer lugar, nos detenemos en las interpretaciones discursivas sobre los cuerpos y qué hegemonías sobre esta cuestión encontramos en las páginas de estos dispositivos de concreción curricular. Si anteriormente nos cuestionamos las relaciones de poder que se pueden establecer de acuerdo a la no representatividad de toda la diversidad corpórea existente, lo que el análisis semiótico nos muestra es una realidad sesgada de cuerpos: todas las editoriales usan imágenes de archivo o ilustraciones que reproducen unos estándares hegemónicos de cuerpos normativos. En un contexto de escolarización neoliberal, este discurso reforzado especialmente desde el análisis pictórico contribuye a la reproducción de una determinada idea sobre el cuerpo que deriva consciente o inconscientemente en roles de poder.

Cuando una niña bajita y gorda, no se ve representada en el libro de texto, pero en cambio sí que identifica a sus compañeras y compañeros, se está estableciendo una relación de invisibilidad que, como veremos más adelante, puede derivar en prácticas sociales de negación de la propia identidad y una de las formas en que el poder se inscribe en la normatividad de los cuerpos.

Un ejemplo en esta línea lo encontramos en la canción *Ara vindrà Pasqua* en el libro de 1º de Bromera, como se ha comentado en la fase de análisis semiótico, esta propuesta puede influir directamente sobre las identidades de los cuerpos de los niños y las niñas. La posibilidad que “Ximo el del barber” pueda ser tanto un hombre delgado como gordo, mientras que “Maria” sale a pasear con su cuerpecito delgado (recordemos el análisis semiótico en torno a esta canción), nos lleva a reforzar el análisis sobre el discurso de los cuerpos que se ha expuesto hasta el momento. En cambio, en el libro de 1º de SM encontramos un intento de discurso

contrahegemónico sobre el cuerpo con la canción *Mi cuerpo suena*, que puede contribuir a generar un discurso sobre este con valor positivo. En la letra, no se identifican distinciones entre uno y otro cuerpo, sino que favorece la elaboración de un discurso desde la posibilidad y la admiración del mismo. No obstante, y por ello mencionamos que es un intento, las imágenes que la acompañan (p.7), siguen mostrando cuerpos normativos tanto de las dos personas adultas que representan las figuras del profesorado como del alumnado.

El discurso sobre los cuerpos va estrechamente ligado con el discurso sobre la diversidad. Focalizamos ahora nuestra mirada analítica en aquellos elementos discursivos en torno a la diversidad familiar o de relaciones sexoafectivas. En ningún libro encontramos ejemplos de familias o relaciones sexoafectivas diferentes a la construcción binaria heterosexual hombre-mujer. Este hecho nos invita a deducir que estos libros de texto facilitan el ordenamiento social sosteniendo el discurso de la heterosexualidad. Se ve reforzado en diferentes casos: en diversas propuestas de interpretación vocal de Anaya para 5º de primaria encontramos varias muestras de ello, tanto la canción *Morena me llama* (p.54), como el *Romance del conde Flores* (p.56) o la pieza *Un mundo ideal* (p.42), son muestras claras de relación heterosexual monógama en un contexto de sociedad patriarcal.

Aunque más adelante nos detendremos en la cuestión de género, consideramos fundamental mencionar cómo muchas de las representaciones de las relaciones heterosexuales, incluidas en los libros, van estrechamente ligadas a la reproducción de determinadas actitudes y expresiones machistas. Este discurso sobre los roles de género vinculados a una relación heterosexual se ve reforzado a lo largo de los cursos.

Uno de los ejemplos lo identificamos a partir de la audición de *Papageno y Papagena* (libro de 3º de Santillana p.34), en la que no solo se especifica la relación heterosexual entre los dos personajes, hombre y mujer, sino que además en este

caso se escenifica junto con la posibilidad de procreación y descendencia. La propuesta de actividad asociada a esta audición en la que el alumnado debe dramatizar el texto en el cual se especifica el encuentro entre Papageno y Papagena, la pedida de matrimonio de él a ella de rodillas en el suelo y el gesto de acunar con los brazos junto con el texto “nacerá un Papageno, nacerá una Papagena” (Larumbe y de la Ossa, 2022c, p.34), es una clara evidencia de reproducción de un determinado discurso social hegemónico sobre la heteronorma y la familia. La introducción y normalización de la familia como institución en el ideario infantil. Este concepto de matrimonio heterosexual es recurrente en varios ejemplares, como en la canción incluida en este mismo libro (3º Santillana) en la edición en valencià *El poll i la puça* o el caso de la canción popular *Señor Don Gato* ubicada en la página 20 del libro de Anaya de 1º de Primaria.

Tampoco se identifican referentes transexuales u homosexuales explícitos. No obstante, en algunos ejemplares, se incluyen audiciones de Freddy Mercury, así como la pieza *Diesis Live* (SM de 5º p.57), de las jóvenes DJs de fama internacional Gioli & Assia, de las cuales solo se sabe que son mujeres por el artículo que se usa en la propuesta de actividad “¿Qué música hacen las DJ Gioli y Assia?” (Martín et al., 2022a, p 57). Sin embargo, aunque en ambos casos la producción musical de estos referentes lleva asociada espacios de reivindicación de su opción sexual, no se hace referencia en ningún momento en los libros. Se podría iniciar una discusión en torno a la importancia o no de identificar estas cuestiones. Puede parecer natural que el libro de texto reproduzca los modelos culturales normativos hegemónicos sobre el cuerpo, la sexualidad y su representación, pero esta es precisamente la cuestión que nos conducirá a la tercera fase del análisis: la práctica social. Porque la reproducción del discurso de la naturalización en la escuela puede intervenir directamente en la producción de una práctica social que naturaliza espacios de poder conservadores, transfobos y homófobos. Pero esto es adelantarnos en el propio camino analítico.

Siguiendo con la cuestión de la diversidad y los cuerpos, es importante analizar el prácticamente inexistente discurso sobre la diversidad funcional en los textos. Anaya es la única editorial que en todos sus ejemplares incluye dibujos de personas en silla de ruedas, una imagen de una niña con síndrome de Down y varias personas con gafas. El resto de las editoriales introducen, en algunos casos, sujetos con lentes y en silla de ruedas (como sucede en tres casos concretos en la editorial Santillana) pero, no hay más muestras en el análisis pictórico respecto a esta cuestión. Tampoco encontramos texto recurrente en el que se haga referencia a la importancia de la adaptación de la actividad a todos los sujetos, ni audiciones de personas en las que se exponga alguna situación de diversidad funcional, como por ejemplo el caso de Beethoven.

Esta representación de la realidad que hacen los libros de textos no se asemeja a las realidades de las aulas, pero sí que contribuye al discurso de la homogeneización de los sujetos y el no reconocimiento de las diferencias. Aunque actualmente se incide cada vez más en las políticas educativas inclusivas, los libros de texto nos muestran que el discurso hegemónico sigue siendo otro. Por tanto, la interpretación que el alumnado puede hacer desde el contexto de la escolarización es que la norma, el orden social, se refiere a una figura estándar, sin diferencias, un modelo de sujeto con cuerpo más bien delgado, fuerte, alto y con todas las posibilidades motrices e intelectuales entendidas bajo un concepto concreto de normalidad.

El concepto de sujeto que se construye en la interpretación del libro de texto refuerza la idea de la pasividad en la adquisición y el proceso de construcción de conocimiento. En la fase de análisis semiótico observamos los tiempos verbales y el tipo de redacción semántica que se utiliza en la comunicación de contenido y propuesta de actividades. En la mayoría se usa el imperativo y el singular en la enunciación de los ejercicios. La cuestión aquí es, ¿por qué se produce ese determinado discurso en estos parámetros gramaticales?, ¿qué práctica discursiva se está reproduciendo? Podemos deducir que el objetivo de este tipo de actividades

va encaminado a la producción específica de un tipo de acción, sin la posibilidad de la discusión.

Un ejemplo claro se puede apreciar en la editorial Santillana. El uso de la mayúscula, el cambio de tamaño y color en la redacción del verbo (en imperativo) que invita a la acción de cada enunciado, genera en el usuario el consumo específico de aquello que debe ejecutar con solo la lectura de una palabra “Interpreta, canta, baila, etc.”. En el análisis semiótico nos preguntamos qué significaciones podía tener en los sujetos que el verbo en imperativo estuviera más presente que las preguntas de reflexión o de ampliación de información que seguían complementando los enunciados de las actividades. Se percibe, pues, que este tipo de textualidad contribuye a la construcción de sujetos pasivos, que no se cuestionan qué deben hacer y por qué deben hacer aquello que el libro les indica, se genera una práctica discursiva en la que se normaliza el imperativo frente a la pregunta, en la que se impone la acción ante la propuesta alternativa, y todo ello repercute en una concepción de la escuela y de la educación musical como práctica social sobre la que nos detendremos analíticamente más adelante.

### **b) La práctica discursiva sobre el género**

Veamos qué sucede con el género en los materiales. Para tratar esta cuestión nos iremos deteniendo en diferentes elementos semióticos identificados en la fase anterior. En primer lugar, trataremos las imágenes. Se ha podido observar un incremento en la paridad de la representación de sujetos mujeres - hombres, en relación con estudios anteriores (Martínez-Delgado, 2016). La posibilidad de identificar mujeres directoras o instrumentistas con instrumentos históricamente asociados a los hombres invita a imaginar la posibilidad de cambio en los órdenes del discurso preestablecidos. La cuestión es si esta posibilidad contrahegemónica que se empieza a atisbar en el análisis pictórico se refuerza en otros aspectos semióticos.

Las imágenes nos muestran nuevas realidades domésticas como hombres realizando acciones de cuidados históricamente vinculadas a las mujeres tales como limpiar, cocinar, cuidar a la chiquillería, etc. Es interesante este cambio y se observa en más de un ejemplar y editorial, no obstante, cabe precisar el análisis pues, como identificamos en la fase semiótica, en las representaciones pictóricas en las que se muestran estas situaciones, no se incluyen figuras femeninas, es decir, se genera un discurso del cuidado asociado al discurso de las nuevas masculinidades cuando hay ausencia de un sujeto mujer que pueda realizar esas acciones.

Si retomamos la hipótesis planteada anteriormente en la que se identifican las imágenes como una posible ruptura con el discurso hegemónico y una aproximación a un discurso contrahegemónico, que surgiría con un cambio en los modelos mentales y contextuales en la memoria social y por tanto en la ordenación social de los sujetos, requeriríamos, necesariamente de la elaboración de un discurso radical, virar hacia una realidad feminista que rompa realmente con los roles propios de la sociedad patriarcal y que se vea reflejada en los diferentes componentes discursivos.

Siguiendo con esta cuestión, se detectan diferencias en la representación pictórica de la estética de los sujetos en función de la editorial. Por tanto, la interpretación que estos puedan hacer de la cuestión estética variará en relación con el uso de un libro u otro. Esto, al menos, contribuirá a la consolidación de diferentes órdenes del discurso, no obstante, todas ellas reproductoras de un determinado grupo social. Anaya, en este caso, representa al maestro con camisa abierta de cuadros, coleta y barba, mientras que SM, se decanta más por un modelo de maestro con camisa, jersey y vaqueros y una maestra con falda larga y blusa. La cuestión es, ¿las diferentes relaciones entre texto y contexto como producción cultural de determinado modelo estético de profesorado consolida o transforma un determinado discurso ideológico sobre la docencia? Ninguno de los dos modelos dista de las distintas realidades que hoy en día podemos ubicar en un

aula de Educación Primaria, no obstante, una responde más a una idea más conservadora de la educación y otra a un profesorado más progresista.

A tal efecto, analizando la cuestión de género, sí que se identifica ese interés por sostener la idea de estética asociada a la mujer. Sin embargo, esta evidencia es muy sutil. Aunque se encuentran fácilmente ejemplos de estética similar en mujeres y hombres, siguen apareciendo en reiteradas ocasiones niñas con vestidos rosas o morados, con cuellos redondos de blusa, con lazos en la cabeza, etc. Mientras que la estética en caso de los chicos es poco cambiante, pantalones mayoritariamente azules (con la intención de imitar al vaquero) y camiseta de un color. En algunos casos también se les incorpora el uso de sudaderas. Aun siendo sutil el trato, estas pequeñas cápsulas de contenido estético que reproduce una determinada idea de ropa asociada al género en un contexto neoliberal, contribuye a la interpretación de un discurso reiterativo elaborado por la hegemonía cultural, pero también económica y social.

En cuanto a las imágenes de personajes clásicos de la cultura popular como las hadas, las brujas o los y las extraterrestres, se observa tras el análisis pictórico, que se siguen perpetuando determinadas imágenes instauradas en el imaginario colectivo, en la memoria social, propias del arquetipo clásico. El personaje de la bruja continúa siendo representando como una mujer más bien mayor, gorda, pintada de verde, fea, vestida de color oscuro, etc. No es este el espacio para desarrollar una discusión sobre el discurso hegemónico en relación con la idea de brujas a lo largo de la historia y en la literatura infantil, para ello ya se han realizado trabajos en esta línea (Fernández Herrero, 2015; Ortega y Juez, 2021), no obstante, es nuestro papel analizar si este discurso se sigue perpetuando, o no, en los libros de texto de educación musical.

En este caso se puede apuntar, que las imágenes sostienen el discurso hegemónico propio del arquetipo clásico, detectado también en la representación

de piratas, momias, fantasmas, etc. Localizamos una excepción en la ilustración del monstruo de la imagen que acompaña a la canción *Duende* de 3º de Anaya, con una expresión amigable, usando chupete y ubicado en una cuna. De esta misma propuesta tomamos la textualidad como una posibilidad contrahegemónica. La letra de la canción incorpora a hadas viajando en coche y a brujas cantando y tocando blues. En este caso, las imágenes de la bruja, las hadas y el duende corresponden a un discurso propio del discurso clásico (aunque no las del fantasma y el monstruo), pero la textualidad referencia a un discurso alternativo o propio del nuevo uso que se está haciendo de estos personajes en la literatura infantil.

Sin embargo, como llevamos apuntando desde el marco teórico de esta investigación, la práctica discursiva se consolida no solo con unas imágenes o un texto, sino que es el resultado de un entramado de contenido semiótico que, presentado en un contexto determinado, genera unas significaciones u otras. Una de las tesis que se barajan parte del pensar que la posibilidad de cambio que se muestra en el análisis pictórico es, simplemente, una falsa ilusión o el deseo por parte de los agentes productores del discurso hegemónico por acallar las voces, cada vez más presentes y fuertes, de las minorías sociales como la feminista. Desconocemos las finalidades u objetivos ideológicos -si los hubiera- de los grandes lobbies editoriales. No obstante, lo que el análisis nos muestra, es un discurso en el que la incorporación de componentes socialmente vinculados al cambio o la transformación no modifica, de modo significativo, el sentido de normalización reproductora de los valores hegemónicos.

Observemos si esta cuestión que en el análisis pictórico parece vislumbrar una posibilidad de cambio en la producción e interpretación discursiva, se refleja también en las propuestas de audición para el trabajo de la escucha activa. Como se señala en la fase analítica anterior la situación del género respecto a las audiciones es claramente alarmante. Que en la segunda década del S.XXI tras un cambio legislativo progresista la presencia de composiciones escritas por mujeres

para el trabajo de escucha activa de cuatro de las editoriales más consumidas en el País Valencià sea del 20%, nos obliga a detener el análisis y profundizar en esta cuestión.

Para ser más exactas, expondremos de nuevo, las cifras numéricas. De 140 autores y autoras que detectamos en las composiciones propuestas por los libros de texto, solo 28 son mujeres frente a 112 que son hombres. Claramente, el discurso de la hegemonía en la composición musical queda más que patente con el análisis de esta cuestión. Las prácticas discursivas que se producen, pero especialmente que se interpretan de este hecho, nos llevan a pensar que aquello que aparentemente parecía quererse modificar a partir de las imágenes, no lo hace en otros aspectos más inherentes como la creación musical. Históricamente la música ha estado escrita, mayoritariamente, por hombres, resultado de una sociedad patriarcal donde la marginación de la mujer en este aspecto ha sido clara y perpetuada a lo largo de muchos siglos. No obstante, existen muchas referentes femeninas a lo largo de la historia de la música que se pueden incorporar en el trabajo de la escucha activa o de diferentes cuestiones de la didáctica de la música.

El debate sobre la importancia de usar clásicos en la enseñanza de la música es evidente, pero esta no es la cuestión en la que aquí se quiere profundizar. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones en estas páginas, aquello que no se nombra no existe, por tanto, la poca presencia de mujeres referentes en la composición musical desemboca en un discurso de la ausencia y, como veremos en el análisis de las prácticas sociales, en claras relaciones de poder. A modo de ejemplo, encontramos el caso de 1º de primaria de la editorial Santillana. Los referentes para el trabajo de la audición activa son Mozart, Saint-Saëns, Bach, Brahms y Tchaikovsky. Como apuntábamos, aquí la discusión no es si estos compositores deben estar presentes o no en la formación musical del alumnado de seis años, sino cuestionarnos por qué no se incorporan también mujeres en el desarrollo de estas propuestas pedagógicas. El análisis sobre la práctica discursiva que hacemos fruto del resultado semiótico nos lleva a concluir que las ausencias

sostienen el *statu quo* establecido en la idea histórica de producción musical vinculada a los hombres.

Otra cuestión relevante en el análisis de las audiciones es la temporalidad. No solo encontramos una escasa presencia de mujeres compositoras, recordemos que era el 20%, sino que solamente encontramos una referente anterior a 1800, Barbara Strozzi y otras cuatro compositoras nacidas en el S.XIX Fanny Mendelsson, Mel Bonis, Emilia Gubitosi y Pauline García-Viardot, todas ellas de procedencia europea. El resto, hasta completar las 28 compositoras totales, son todas del siglo XX o XXI. Esta poca presencia de referentes clásicos femeninos daría como resultado que se interpretara por parte de quienes están consumiendo estos libros de texto, la inexistencia de mujeres compositoras anteriores, o la escasa existencia, manteniendo la idea bien instaurada en la memoria social patriarcal del hombre como máximo exponente de este trabajo musical.

Si observamos las audiciones propuestas para las danzas y el movimiento, identificamos que la mayoría no tienen autoría explicitada. Se deduce, por contexto, que se trata de músicas populares. No obstante, algunas editoriales utilizan propuestas de audición de escucha activa para el trabajo también del movimiento. De aquellas que sí que se muestra la autoría, solamente una está compuesta por una mujer, Anne Dudley compositora de bandas sonoras para películas. Esta es otra evidencia más que refuerza aquello que llevamos exponiendo en relación con las prácticas discursivas sobre el género, en este caso, derivadas del uso de unas determinadas audiciones.

Siguiendo con las propuestas de movimiento, vemos como aquí la cuestión pictográfica se desvirtúa en relación con aquello que aparentemente se representaba en las imágenes propias de la cotidianeidad que acompañan al resto de contenido. En la mayoría de los ejemplares se encuentran parejas de personas de diferente sexo para la representación de las danzas. Históricamente, han

existido discursos minoritarios y no tan minoritarios (pero sí silenciados o no considerados válidos por las hegemonías culturales) sobre la danza como una manifestación de emociones, de sentires, un espacio para la diversión, una forma de expresión colectiva en movimiento, un modo de pensar y comunicar desde el cuerpo. Pero también, en ese mismo contexto discursivo, la danza deviene una educación motriz cruzada por expresiones de poder que reproducen la prioridad de costumbres, hábitos, modos de expresión corporal, normalizados por la propia hegemonía cultural. No es de extrañar que, dado el resultado obtenido del análisis que se ha realizado hasta el momento, las danzas y la enseñanza de las mismas sean otro elemento de reproducción de un discurso patriarcal, androcéntrico y binarista dentro de la heteronorma. Por ello, detectamos que en la mayoría de los casos la disposición para la representación de una danza en parejas sigue el patrón chico-chica.

A modo de ejemplo, es interesante retomar el acompañamiento pictórico para la propuesta de Bromera en el libro de 3º para el *Valset de Tales*. Como ya indicamos en el análisis semiótico, la representación de dos parejas heterosexuales que en las cabezas tienen dibujados corazones puede, desde la no contextualización, no tener más que las significaciones puras de la representación del latido del corazón asociado al marcaje de la pulsación. Ahora bien, situemos esa imagen en el contexto de la sociedad patriarcal y heteronormativa en el que se encuentra inmersa la escolarización y, por tanto, el libro de texto. Los niños y las niñas están interiorizando una práctica discursiva que viene a reforzar el carácter hegemónico de esta condición sexual, asociando una imagen de una pareja heterosexual al símbolo occidental del amor (el corazón), al ritmo de un vals, un baile de pareja originario de Centroeuropa de disposición histórica hombre-mujer que, en determinados momentos de la historia, ha estado muy ligado a la alta nobleza y al matrimonio, llegándose a considerar baile nupcial.

En definitiva, se confirma que las audiciones propuestas para la danza y el movimiento contribuyen a perpetuar un discurso propio de la sociedad neoliberal,

androcéntrica y patriarcal que, como analizaremos en la siguiente fase, tendrá sus proyecciones en las prácticas de cotidianidad tanto dentro como fuera del espacio escolar.

Cabe destacar antes de proseguir con el análisis de la práctica discursiva a partir de la textualidad, que la editorial SM es la única que presenta un cierto equilibrio en las propuestas de audiciones en cuanto a la cuestión de género. En los cursos de 3º y 5º propone 6 audiciones, de las cuales tres están compuestas por hombres y tres por mujeres, algunas de ellas son obras colectivas, como el caso del grupo de batukada Shambaiala, compuesta exclusivamente por mujeres. Ahora bien, como hemos anunciado anteriormente, todas ellas menos Fanny Mendelssohn, contextualizadas en los S.XX y XXI. Este es un caso que, aunque olvide a las compositoras clásicas, nos permite identificar prácticas discursivas desde la posibilidad y la presencia.

En el análisis textual encontramos evidencias que refuerzan algunas de las ideas expuestas anteriormente. En primer lugar, tomamos el estudio del lenguaje utilizado en enunciados, títulos y texto complementario de los libros. En la fase de análisis semiótico apuntamos que dos de las cuatro editoriales usan lenguaje inclusivo casi en el 100% del texto, otra parece estar en proceso de cambio y una tercera, SM, que continúa con el uso del masculino genérico. El texto escrito es fundamental para el desarrollo cognitivo de los sujetos, cuando un texto que comparte información nueva está escrito en masculino genérico, está excluyendo a una parte de la población que no se identifica.

La práctica discursiva deviene un espacio de formulación de prácticas de invisibilización que pasarán a ser prácticas de poder en el terreno social. Que una niña en proceso de construir su identidad no tenga referentes escritos de directoras, compositoras, o instrumentistas mujeres en el desarrollo habitual del texto y no como un caso excepcional, está creando un modelo mental y una

comprensión del mundo desde la aceptación del poder y la asunción de que estos roles serán desarrollados por hombres. En cambio, encontrar textos en los que se habla de compositores y compositoras, de directoras y directores o de instrumentistas haciendo uso del lenguaje inclusivo, puede abrir un camino hacia un cambio en esa memoria individual pero también colectiva y, por tanto, en la ordenación social.

Algunas editoriales hacen uso de días como el 8M o el 25N para incidir en el trabajo sobre el género. Consideramos que es interesante, especialmente, la incorporación del 25N que hace la editorial Bromera en 5º de Primaria, pues es importante no invisibilizar el discurso de la violencia machista muy presente en la sociedad. Sin embargo, el tradicional recurso didáctico de la lección ocasional muestra todavía una práctica discursiva de no normalización, tanto en el tratamiento del contenido cultural como en el uso didáctico. No es casualidad que muchos de los ejemplares analizados trabajen músicas de mujeres en la unidad correspondiente al mes de marzo, aun sin especificar este hecho. Independientemente de la finalidad concreta de las personas que están detrás de esta producción de contenido, situado el análisis en los ECD se evidencia que, de las prácticas discursivas de este tipo se obtiene un resultado estructural: frenar el auge de determinados movimientos sociales como el feminista.

Es evidente que la sociedad del S.XXI ha avanzado notoriamente en cuestiones como el género, no obstante, como se está pudiendo mostrar en este capítulo de análisis, sigue habiendo mucho camino por recorrer. Mientras no haya un cambio real en el tránsito horizontal de actitudes, gestos, prácticas, etc., el habitus, convierte estas relaciones sociales en un orden discursivo que transforma el saber en una forma de poder que legitima una forma de verdad, a la vez sancionadora de los discursos alternativos. Por ello, es interesante en esta fase de análisis identificar aquellas pequeñas muestras contrahegemónicas que encontramos en los libros de texto, siendo estos una herramienta hegemónica de producción cultural en el contexto de la escolarización neoliberal.

Analicemos la práctica discursiva que se genera en los textos de las canciones. La canción, como ya se ha mencionado anteriormente, es un elemento didáctico fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas y áreas educativas, pero, especialmente, en educación musical. A través de esta se reproducen y transmiten muchas creencias y valores que, de la manera más inconsciente a base de la repetición, van tornándose hábitos, sin muchas veces percibirse, incorporando aquello que se canta en el desarrollo de la cotidianidad. En definitiva, la canción es una práctica discursiva sólida y contundente. La empiria desde la que se construye esta investigación nos permite evidenciar que la selección de una canción en un contexto determinado no es una cuestión anecdótica o casual, puesto que se incorpora a un encadenado discursivo que interpela con su contenido al sujeto que lo consume con un propósito determinado. Es decir, cantar *La puerta violeta* de Rozalén, en la unidad que por temporalidad coincide con el 25N, en un contexto donde la violencia machista se manifiesta casi cada día, está produciendo un mensaje sobre los sujetos que se interpreta e incorpora en su memoria personal y también colectiva. Cantar esta canción invita, en el marco de la escolarización, a pensar en un discurso desde el feminismo y el diálogo sobre la violencia.

Si bien este es un ejemplo claro de discurso contrahegemónico dentro del contexto cultural conservador donde la tendencia es al no diálogo sobre la conflictividad y las violencias que muchas veces padecen ciertos grupos minorizados, el análisis semiótico de las canciones incluidas en los libros de texto objetos de estudio, nos obliga a pensar qué posibles interpretaciones se están haciendo de ellas y que, posteriormente, se transformarán en prácticas sociales.

Un caso que debemos analizar con mayor atención es el libro de 5º de Educación Primaria de la editorial Anaya. A lo largo del ejemplar, como se determina en la fase analítica anterior, encontramos claras evidencias de canciones con letras machistas o que reproducen roles propios de la sociedad machista patriarcal. La cuestión es que este mensaje es recurrente a lo largo del texto en

diferentes propuestas, suscitando la normalización de un discurso donde al sujeto mujer se le incorporan la pasividad y la pena como descriptores y cuyo objetivo es esperar la llegada del sujeto hombre/marido que muchas veces no acude y no ofrece un amor correspondido. Esta idea se va perpetuando página tras página a lo largo de todo el ejemplar.

Al inicio de la unidad 3 no obstante<sup>79</sup>, se trabaja el ODS 10, la *Reducción de las desigualdades*. En primer lugar, llama la atención que aún y habiendo un ODS específico de igualdad de género, no se use este en la presentación de la unidad. Sin embargo, lo que el análisis nos lleva a destacar es que, en esta página se presenta la situación de la mujer en la historia de la música y se propone un espacio de debate o de reflexión *¿Cómo lo ves?*, en el que se formulan cuestiones en relación con la igualdad de género. Ahora bien, aunque esta introducción a la unidad sea fundamental para contextualizar algunas de las canciones que se proponen a lo largo de la misma, deja en manos del profesorado y del propio alumnado la posibilidad o no de reflexión sobre la transmisión, canción tras canción, del discurso machista.

Siguiendo con el resultado obtenido del análisis semiótico de las canciones en relación con las cuestiones de género, se identifican diferencias según la lengua de edición del ejemplar. Anaya, por ejemplo, incorpora algunas músicas escritas en género neutro para la edición en castellano mientras que en la edición en valencià se usa el masculino genérico. Por otro lado, detectamos también que, así como en el texto de las unidades y los enunciados de las actividades se tiende a un uso del lenguaje inclusivo, en las canciones se sigue usando, mayoritariamente, el masculino genérico. Como apuntábamos anteriormente, el consumo cotidiano de canciones donde el plural abrace exclusivamente al género masculino, construye una idea de aceptación del masculino como genérico que, poco a poco, va calando en las conciencias de los sujetos, derivando en determinadas prácticas sociales

---

<sup>79</sup> Anaya solo incorpora tres unidades en cada ejemplar, por tanto, esta sería la correspondiente al tercer trimestre.

atravesadas por el poder. Tampoco la diferencia lingüística en la edición debería incrementar la comprensión sesgada del tratamiento de género.

En la fase de análisis semiótico nos cuestionábamos si la interpretación vocal de estas canciones podía incidir en la construcción identitaria de los sujetos. Aunque este interrogante se responderá de manera más deliberada en el análisis de las prácticas sociales, esta segunda fase es fundamental para establecer esa conexión entre lo semiótico y lo social. En este caso, identificamos cómo el discurso que se produce en las canciones se adapta a la realidad de la escolarización, reforzando el discurso propio del marco ideológico neoliberal/conservador, o dicho de otra manera, cómo las canciones son una práctica discursiva en la que, a partir de la producción de un texto y una melodía, se adapta una intencionalidad discursiva hegemónica al proceso de interpretación del sujeto alumnado de entre 6 y 12 años.

### **c) La práctica discursiva y la cuestión racista – antirracista**

Si bien la pregunta que nos planteamos al inicio de esta categoría era ¿qué sujeto?, partiendo de una episteme situada en lo poscolonial y feminista, otra de las cuestiones en las que se debe profundizar en esta segunda fase de análisis abordará el discurso racista o antirracista que se produce en los libros de texto objeto de estudio. Para ello retomamos la pregunta como punto de partida para el análisis ¿Produce el libro de texto de educación musical un discurso racista?, o por el contrario, ¿facilita la comprensión crítica de los comportamientos y actitudes segregacionistas y contribuye a la consolidación de un discurso antirracista? Es decir, ¿la práctica discursiva de producción e interpretación a partir del uso de este dispositivo de concreción curricular responde a unos órdenes del discurso hegemónicos o contrahegemónicos?, por tanto, ¿qué ausencias y qué presencias?

Tomemos de nuevo el análisis pictórico, pero ahora centrado en esta cuestión. En el análisis semiótico detectamos que la representación de personas racializadas

en los libros quedaba sujeta a momentos específicos de reflejo de determinadas expresiones culturales a partir de la música o la danza. El discurso que se produce con este uso del recurso pictórico no es otro que el propio de la colonización. No encontramos maestras negras, gitanas o directamente no blancas y escasa representación de familias racializadas ejecutando acciones de la vida diaria, solo una para ser exactas. Por tanto, podemos deducir que la interpretación que los sujetos pueden hacer de este determinado discurso no es otro que el pertinente a una sociedad racista en la que los sujetos blancos siguen predominando en las realidades de la cotidianidad. Se entiende con ello que las creencias y saberes que los usuarios y usuarias van adquiriendo y construyendo poco a poco son las pequeñas piezas del engranaje de un orden social eurocentrado y colonial.

No es eventual que las representaciones pictográficas de las figuras de dirección de una orquesta, de composición o instrumentistas sean mayoritariamente blancos. Esta producción discursiva es la consolidación de una práctica propia de la colonialidad que sigue sosteniendo la sociedad neoliberal. Aunque en el análisis de las prácticas sociales incidiremos más ampliamente sobre esta cuestión, las ausencias de determinados sujetos en aspectos como la dirección, producción o composición musical, puede evocar en una interpretación del mundo desde la no existencia.

Pese a que esto es lo que se observa en la representación pictográfica referente a las representaciones de la vida diaria o las imágenes de apoyo de diversos materiales, no sucede lo mismo en la representación del grupo clase. En estos espacios sí que se identifica un cierto equilibrio en la cuestión racial. No obstante, no es igual el trato que hacen todas las editoriales. Como detectamos en la fase anterior, la editorial Santillana muestra un amplio desequilibrio en los sujetos representados en sus páginas.

Aunque se detecta un cierto equilibrio en las representaciones pictográficas del grupo aula, el carácter global sigue siendo el propio de un discurso racista ¿Por qué cuando se identifica un grupo de personas racializadas están ejecutando una acción propia de una cultura asociada a este grupo étnico? Es decir, la práctica discursiva que se produce en la representación de un grupo de personas negras cantando góspel vestidas con ropas de colores fuertes, puede llevarnos a evocar una interpretación racista del sujeto exótico, aquel que solo se representa en determinados espacios identitarios asociados a un grupo humano y cultural no blanco.

Por todo ello, podemos deducir que las imágenes que aparecen en estos libros de texto contribuyen a reproducir un discurso propio de la colonialidad. En la fase anterior abríamos diversos interrogantes en torno a esta cuestión, nos parece pertinente tras estas aportaciones recuperar uno de ellos como una posible hipótesis que resolveremos en la fase correspondiente a la práctica social, ¿las imágenes proyectan un racismo musical implícito paliado con la presencia de más sujetos racializados en las representaciones pictóricas del grupo aula? Si las imágenes nos llevan a deducir que las prácticas discursivas de producción e interpretación son las propias de unos órdenes sociales racistas, veamos qué sucede con el discurso en las audiciones propuestas para la escucha activa.

Para incidir en este análisis debemos revisar la Figura 8 incorporada en la página 203 referente a la etnicidad y la racialización en las propuestas de escucha activa. En esta imagen se ve claramente el carácter racista de los materiales en las propuestas de audición. De las 140 personas compositores y compositoras, solo 5 son sujetos racializados, de los cuales tres son audiciones compuestas por hombres negros estadounidenses, un hombre libanés y una única mujer negra maliense.

A lo largo del análisis semiótico encontramos evidencias suficientes del sesgo discursivo racista imperante en los materiales. Las propuestas de audición son las propias de un discurso hegemónico constituido en el norte que invisibiliza a los

sujetos y las identidades construidas en el sur. Como apuntamos en el Marco Teórico (Capítulo III), esta forma sesgada de elaborar conocimiento sostiene una colonialidad del saber, una construcción de conocimiento desde una manera de mirar el mundo y a los sujetos que lo habitan, donde las creencias y los modelos mentales son claramente perpetuadores de una sociedad y una cultura racista y eurocentrada por la que se naturaliza que la música que se estudia sea creada por sujetos blancos.

No es casual, por tanto, que las audiciones que se proponen para esta didáctica sigan esta dinámica de la supremacía blanca. Un ejemplo de ello es la inexistente presencia de compositores y compositoras asiáticas, negando la total existencia de estos sujetos vinculados a esta profesión musical. En un contexto de creciente diversidad cultural e importantes desplazamientos humanos con una relevante presencia en las escuelas de niños o niñas de origen o ascendencia asiática, no existe en su currículum de formación musical -según los libros analizados- ningún compositor o compositora de su misma procedencia o con un recorrido vital similar.

Atengámonos, continuando con las audiciones, a analizar qué sucede con aquellas asociadas a las propuestas de movimiento y danzas. Como se ha mencionado en el análisis sobre la cuestión de género, en la mayoría de los casos no se incorpora ni la autoría ni la procedencia de las danzas. Si observamos el Anexo II, detectamos variedad en la procedencia, no obstante, predominan las danzas de origen europeo, especialmente las propias de diferentes autonomías del Estado español. Aunque el trato que se hace de todas ellas es similar, sea cual sea la procedencia, no genera las mismas significaciones la preparación y ejecución de una danza de Francia, Escocia o Inglaterra que aquellas procedentes de Taiwán, Bolivia o Zambia. Este trato aparentemente igualitario puede estar creando una falsa paridad en el tratamiento de las danzas. En un contexto donde la hegemonía de la didáctica de la música es claramente eurocéntrica, este abordaje igualitario puede derivar en prácticas sociales de desconocimiento o en, como hemos

mencionado en más de una ocasión a lo largo de esta investigación, la perspectiva de turista de Tadeu (2001).

Otro elemento que desarrollaremos más adelante incorpora la cuestión de género a la racialización o presencia de diversidad cultural en la autoría de las audiciones utilizadas para las danzas y el movimiento. Partiendo de la poca información que las editoriales ofrecen al respecto, solo existe una mujer blanca presente en el listado, Anne Dudley, el resto de las autorías están todas copadas por hombres, de los cuales a excepción de Chuck Berry son todos blancos. Por tanto, a partir de la empiria extraída del análisis, el proceso de interpretación como acto de práctica discursiva, basado en unos modelos mentales y una memoria personal previa contextualizada, tendrá una tendencia a la asociación de la audición con el sujeto hombre blanco occidental, propiciando la consolidación de un discurso racista en las creencias de los sujetos que derivará en unas prácticas sociales sesgadas por ese arquetipo.

En cuanto a las imágenes vinculadas a esta práctica pedagógica (la danza), cabe destacar que, en la mayoría de los libros, se observa un equilibrio en la representación de los sujetos. Es importante no olvidar que una gran parte son descripciones de aula, por tanto, sigue el patrón descrito anteriormente de cierto equilibrio racial entre las personas representadas. Este hecho puede contribuir a un discurso contrahegemónico desde el prisma de la normalización de la diferencia. No obstante, cabe recordar que el discurso se consolida en diversas plasmaciones semióticas, y que el hecho de encontrar una cierta paridad racial en las representaciones pictográficas referentes al alumnado, es una evidencia de un intento de maquillar un posible discurso antirracista, que una lectura rápida y fácil nos puede llevar a pensar.

Para incidir en el planteamiento, debemos analizar también las canciones que se proponen en los libros de texto objeto de estudio. En el análisis semiótico

detectamos que, excluyendo la editorial SM que incorpora la autoría de todas las propuestas de canción, el resto de las editoriales presentan grandes carencias respecto a este hecho. Tanto Santillana como en algún caso Anaya, identifican la procedencia de aquellas canciones no europeas ni occidentales, y esta situación, como ya cuestionamos en la fase anterior, puede derivar en una presentación del conocimiento colonizado; identificar las canciones con autoría latinoamericana, oriental o africana pero no el resto, emana en una práctica discursiva que asume que aquello que no se identifica es occidental y el resto un saber construido a partir de unas identidades alejadas, desiguales, inferiores, que se deben identificar. El desarrollo de los modelos mentales de los sujetos a partir de esta situación discursiva puede originar prácticas sociales de reproducción del esquema mundo nacido en el proceso de colonización, situando a occidente en el centro de creación de conocimiento. No obstante, para tratar la cuestión del saber producido abriremos una nueva categoría de análisis más adelante.

La editorial Bromera presenta un caso mixto en relación con la cuestión de la racialización. Aunque no se menciona la autoría o procedencia de todas las propuestas de interpretación vocal, las que sí se conocen son, mayoritariamente valencianas o del Estado español. No obstante, incorpora canciones de procedencias no occidentales, pero no como un caso especial, sino dentro del flujo de contenido propio de la editorial. Junto con algunas de las propuestas de canción, indiferentemente de la procedencia, se incluye un breve texto con ampliación de información. Este trato igualitario puede interpretarse como un intento por generar una práctica discursiva alejada del tratamiento exótico de determinado conocimiento, favoreciendo prácticas sociales alejadas de la condición racista en la que, como se está demostrando en este análisis, muchas veces se presenta el contenido curricular.

Un ejemplo de ello es el modo en que se expone la Navidad. La mayoría de editoriales a excepción de SM, incluyen canciones con referencias cristianas explícitas en la unidad coincidente con la celebración de esta festividad. Sabemos

que esta no es una celebración laica, pues representa el nacimiento de Jesús de Nazaret, cuya vida y enseñanzas constituyen el referente doctrinal de la religión cristiana, la religión hegemónica en occidente. Sin embargo, es una fiesta que se ha resignificado con el paso de los siglos, incorporando prácticas sociales y culturales al margen de la creencia religiosa. No obstante, la inclusión de villancicos con referencias cristianas podría colaborar a legitimar el poder de la iglesia católica y perpetuar conceptos y contenidos que no son comunes a todos los sujetos que habitan las aulas. Si, según la legislación, se habla de cultura de las religiones o de las religiones en global, por no mencionar la cuestión del laicismo, ¿por qué los libros de texto desarrollan una práctica discursiva que refuerza el cristianismo?

Esta cuestión derivada del análisis nos lleva a deducir que la hegemonía cultural, pero también la económica, política y social, tiene estrecha relación con la hegemonía religiosa occidental, por tanto, los libros de texto producen prácticas discursivas estandarizadas de un discurso propio de esta hegemonía. Las personas que consumen estos textos asumen, muchas veces inconscientemente, la normalización de un discurso cristiano propiciado por las propias editoriales. Sin embargo, no sucede lo mismo con la celebración del Eid al Adha o del Yom Kipur, por tanto, se evidencia un trato claramente desigual en la celebración de fiestas cristianas frente a otras religiones como el islam y el judaísmo, con también una fuerte presencia en occidente en la actualidad y con raíces en la historia de nuestra sociedad. En consecuencia, de esta práctica discursiva como es el aprendizaje e interpretación de una canción, se desarrolla una práctica social propia del *statu quo* en su interacción con las relaciones de poder correspondientes a este habitus social.

Otro caso que identificamos también en la fase anterior es la celebración del 9 de octubre. En este caso es la editorial Bromera la que incorpora esta conmemoración en dos de los ejemplares, 1º y 5º. Esta festividad, como ya anunciamos en el análisis semiótico, viene a celebrar la conquista de la ciudad de Balànsiya por parte del rey cristiano Jaume I. La cuestión no es solo el hecho

histórico en sí, sino el modo en que se trata este acontecimiento. En el caso del libro de 1º la práctica discursiva que se genera a partir de la canción *Jaume I tenia 100 soldats*, no se acompaña de otros discursos contrahegemónicos que invitan a la reflexión sobre el hecho de invadir una ciudad, sobre el acto bélico que implica una conquista, sobre las personas que habitan espacios y tiempos en momentos históricos concretos o sobre las consecuencias de estas invasiones para los sujetos implicados.

Tampoco se hace esta reflexión en la propuesta de dramatización sobre este mismo hecho que se incluye en el libro de 5º, otra sugerencia de formato en la consolidación de una práctica discursiva que tiene como objetivo la reproducción de unos determinados órdenes discursivos. Se naturalizan discutibles prácticas históricas, así como estereotipos y valores de la hegemonía cultural del hombre blanco, militarista, europeo, colonizador y cristiano. Que la escolarización asuma la celebración de unos hechos y no de otros interviene en esto que venimos llamando orden de discurso como un mecanismo de normalización de una práctica social que responde a condiciones históricas, estructurales y de poder. Y son estas condiciones las que construyen socialmente un tipo de sujeto u otro. Esta es la cuestión central de nuestro análisis.

Antes de cerrar esta segunda fase correspondiente a la práctica discursiva en esta categoría de sujetos, es fundamental que hablemos y situemos a las mujeres racializadas en el análisis. Tras colocar tanto las cuestiones de género como las racistas - antirracistas en el centro del estudio, se puede comprobar que las prácticas discursivas que se generan en torno a estos sujetos (mujeres racializadas) las expone a una doble condición opresiva: la de ser mujer y ser racializada. No incorporamos la condición sexual en este análisis, pues la muestra empírica no lo permite en todos los casos y no se podría trabajar con elementos fiables, no obstante, esta triple mirada se tendrá en cuenta especialmente en la siguiente fase referente a la práctica social.

Si retomamos las cifras del análisis semiótico, podemos observar cómo de las 28 mujeres compositoras que se incorporan en los ejemplares, solamente 1 es una mujer negra maliense, Déné Issébéré, los 27 restantes son todas blancas y occidentales. Esta misma ausencia se comprueba en las composiciones de las canciones, pues no detectamos ninguna mujer racializada compositora de alguna de las propuestas de interpretación vocal. En las imágenes, como se ha comentado a lo largo del texto, se evidencia un mayor equilibrio en cuanto al género y la racialización, no obstante, no es paritaria y en muchas ocasiones las mujeres o niñas racializadas tienen una representación mucho menor o asociada a un rol determinado desde el exotismo de la etnicidad, como el ejemplo ya mencionado anteriormente de coro góspel. El análisis de la práctica discursiva desde este prisma nos lleva a concluir que, si el análisis sobre la cuestión de género respondía a un *statu quo* propio del patriarcado y la sociedad machista, ahora la cuestión racial añade a los sujetos atravesados por esta doble condición, ser mujer y no ser blanca, los atributos de culturas coloniales y racistas.

En este punto del análisis cobra especial relevancia haber situado el enfoque o punto de mira de nuestra investigación en el libro de texto. Porque estamos hablando de un recurso didáctico que tiene una larga trayectoria como práctica instituida en la que, por su diseño y función, está descartada la discusión de su contenido. La recepción e interpretación de un mensaje en el interior de un orden de discurso que estabiliza como natural lo que podría ser discutido, posiciona al libro de texto y a la escuela en la producción y reproducción de un determinado efecto de sentido sobre diferentes aspectos de la cultura y la sociedad.

## **1.2 Los saberes instituidos y la cultura popular valenciana**

¿Qué saberes se adquieren con el uso del libro de texto de educación musical?, ¿a quién responde y qué representa este saber?, ¿por qué esos y no esos otros saberes? A los efectos de este trabajo conviene diferenciar entre saberes y conocimientos.

Saberes significa aquí la apropiación que hace un sujeto del conocimiento construido al pasarlo por la experiencia propia, lo que permite la cualificación de esa propia experiencia, mientras que conocimiento es lo que la ciencia o el sentido común proponen para construir el saber. ¿Quién ha seleccionado y ha decidido cuáles son los conocimientos contenidos en estos dispositivos de concreción curricular?, ¿qué música y por qué esa música?, ¿qué expresiones de cultura popular a partir de la educación musical? Estas cuestiones nos inician en una nueva categoría de análisis, aquella que intenta responder a la pregunta sobre qué producción de saber y qué idea de cultura popular que se elabora y reproduce con el uso de los libros de texto de educación musical objeto de estudio.

Las teorías poscoloniales y las epistemologías del sur han puesto de relieve, en las últimas décadas, la cuestión sobre el saber. A partir de estos estudios podemos argumentar que el conocimiento socialmente seleccionado como prescripción curricular del contenido escolar, se codifica, estructura y se transforma en el interior del marco regulador de un occidente europeo colonizador que, aunque haya perdido su forma en cuanto a colonización político-militar, sigue ejerciendo poder en los espacios de colonialidad del conocimiento.

Retomando algunas ideas de Mignolo (1986), la colonialidad del saber es una de las tres patas de la mentalidad y la sociedad colonial, el objetivo no es otro que reproducir los vínculos de dominación mediante el control de los saberes adquiridos, las construcciones de modelos mentales que derivan en creencias, en prácticas discursivas y, por tanto, sociales.

Hablar de saberes en la sociedad racista capitalista colonial es pensar que aquel conocimiento elaborado en la periferia es un saber inferior, indígena (en la concepción eurocentrada colonizante del indigenismo como un hecho asalvajado, falta de normas, de educación), un saber que precisa ser colonizado para encontrar el camino correcto del conocimiento verdadero. Así, los espacios del saber son

espacios de dominación, entran en juego relaciones de poder que perpetúan la situación de colonialidad todavía imperante.

Apoyándonos en este conocimiento como base empírica de nuestra investigación planteamos una hipótesis: Los libros de texto analizados están editados bajo esta lógica del saber. Las diferentes editoriales escogidas forman parte del espacio de mercantilización del conocimiento. Por ello, encontramos un saber secuestrado por grandes lobbies de consumo cultural que usan diferentes espacios de difusión para reproducir unos saberes determinados que responden a la hegemonía social, económica, cultural y política.

Es el caso de la editorial Santillana, que perteneció hasta 2021 al grupo PRISA, el cual posee algunas de las entidades publicitarias y de prensa más consumidas en el Estado español, la Cadena Ser o Los40 en el sector radiofónico, El País o AS en la prensa diaria escrita y hasta 2015 Canal+ en el sector televisivo (que se vendió posteriormente a Movistar). Actualmente forma parte de la empresa finlandesa Sanoma, con gran influencia a nivel europeo no solo en el sector editorial sino en la educación general, describiéndose como líder europeo en soluciones de aprendizaje, pero también en sectores como el entretenimiento o la comunicación.

Por su parte, la editorial SM forma parte del Grupo SM y de la Fundación SM, de un claro y abierto posicionamiento católico, perteneciendo a la orden marianista. Esta editorial, con más de 80 años de historia, cuenta con una extensa red de difusión de conocimiento en Latinoamérica y España, ejerciendo una fuerte influencia empresarial y editorial en once países. De este grupo empresarial y fundacional destacamos su extenso abanico de difusión además de su marcado carácter religioso, pues no solo nace de un grupo católico, sino que uno de sus ámbitos de mayor influencia es la educación en religión cristiana.

El grupo Anaya aglutina diferentes editoriales, entre ellas la propia editorial Anaya, pero también otros títulos como Algaida, Cátedra, etc. Desde 2004, forma parte del grupo francés de comunicación, ahora multinacional Hachette Livre. Este grupo está integrado dentro del gran grupo empresarial Lagardère, el cual se sustenta en dos pilares generales de mercado, el mercado editorial y el mercado armamentístico, aeronáutico y espacial.

Finalmente, encontramos la editorial Bromera. Como ya se ha descrito anteriormente, el 60% de esta editorial valenciana con más de treinta años de recorrido ha sido absorbida por el Grupo Planeta a principios de 2023. Este grupo tiene influencia en los sectores de la comunicación y el audiovisual, con gran parte del accionariado de Atresmedia (que integra dos de los canales más visitados por la sociedad española, Antena3 y LaSexta) y la propiedad del periódico de publicación diaria La Razón. No obstante, su principal sector de influencia es el editorial, siendo una de las 50 editoriales con mayor ganancia del mundo según el informe *Global 50 Ranking of the International Publishing Industry 2022* publicado por el consultor Rüdiger Wischenbart con la colaboración de Michaela Anna Fleischhacker, situándose en el puesto 26.

Como podemos observar, todas las editoriales abrazan un gran y múltiple espacio de difusión y reproducción de unos saberes que, como apuntamos en nuestra hipótesis inicial, están creados desde el prisma del saber occidental. Esta situación nos lleva a advertir que, aunque en esta investigación el análisis discursivo tiene como objeto de estudio el libro de texto, el discurso, común en los diferentes ámbitos de práctica discursiva, será reproducido de manera reiterada e interpretado por los sujetos en diferentes plataformas de difusión.

Desde el inicio de estas páginas se ha situado la investigación en las teorías críticas y poscríticas, en los estudios poscoloniales y de género y en el deseo por contribuir a los estudios críticos del discurso. En este pensar, como ya

mencionamos al principio de esta tesis doctoral, tiene una fuerte influencia los Movimientos de Renovación Pedagógica, la pedagogía Freinet y el crecimiento intelectual en la comprensión de la escuela como un elemento arraigado a un entorno. Por este motivo decidimos diferenciar la cultura popular valenciana dentro de esta categoría de saberes, porque en coherencia con ese marco paradigmático, el análisis del discurso cultural construido en la didáctica de la música debe mostrar el papel que se otorga a la cultura y la música popular del territorio en el proceso de la construcción social de la cultura de ese territorio, así como en la constitución de su identidad colectiva en la que tiene, además, un importante papel, la lengua propia. Asimismo, el claro posicionamiento de la investigadora en la defensa de esa cultura y esa lengua, hacen todavía más necesario este trato diferencial.

Antes de proceder con las diferentes fases analíticas es fundamental que conceptualicemos, qué entendemos por cultura popular valenciana, por folklore y tradición en esta investigación. En este caso, la cultura popular la situamos en el conjunto diverso de prácticas culturales, acontecimientos u objetos que responden a la expresión viva, arraigada e histórica de un pueblo, y por eso mismo, históricamente transformables. Por contra, entendemos el folklore como aquellas muestras culturales propias, estancas que se mantienen prácticamente intactas a las formas tradicionales de expresión cultural.

El tradicionalismo es, en este caso, fundamental para las expresiones folklóricas según las consideramos en el presente análisis. Identificamos una serie de ideas nucleares que nos permiten encontrar similitudes y diferencias entre cultura popular y folklore. Ambas expresiones están arraigadas a un territorio, a una cultura y una historia. No obstante, las significaciones contextualizadas de unas y otras, crean simbolismos evidentes de diferenciación entre aquello que aquí entendemos como cultura popular y folklore. La idea anteriormente expresada, de un movimiento vivo frente a un movimiento conservador (en el sentido en que el folklore conserva las expresiones culturales con todos los elementos tradicionales),

pone en el centro la importancia de la identificación y aclaración de ambos conceptos.

En el caso de la presente investigación se decide analizar la cultura popular valenciana partiendo de esta idea de un saber vivo, un saber con un arraigo a una tierra, a unos sujetos, pero no un saber estanco, sino un saber que evoluciona, que se adapta, que, contextualizado, genera diferentes formas de expresión, de existencia. Por ello, a lo largo del análisis será fundamental diferenciar entre folklore (con su vertiente tradicionalista) y cultura popular.

### ***1.2.1. Los saberes y la cultura popular valenciana. Análisis semiótico***

En esta primera fase de análisis indagaremos en esas fórmulas semióticas que, como hemos visto con la categoría anterior, en una segunda fase y tras un proceso de significación y contextualización, nos permitirán obtener los resultados con los que afrontar la tercera fase de análisis, la práctica social. Para ello iniciamos este bloque con una serie de interrogantes: ¿qué músicas se incluyen en los libros de texto objeto de estudio?, ¿qué canciones, audiciones, danzas, etc.?, ¿por qué esas músicas y no otras?, ¿qué trato se hace de ellas? ¿Y las celebraciones, las fiestas, las jornadas especiales?, ¿desde dónde se plantea la celebración de estas festividades?, ¿qué selección de expresiones culturales concretadas en fiestas se presentan en los libros?, ¿qué vinculaciones culturales tienen? ¿Qué sucede con la cultura popular valenciana?, ¿qué trato se hace de ella?, ¿se generan conexiones entre los saberes y el entorno escolar valenciano?, ¿todas las editoriales hacen un trato similar de la cultura popular valenciana?, ¿se hace un trato folklorista o se apuesta por la reapropiación de las diferentes expresiones de cultura popular?, ¿qué papel juega la lengua de publicación en la presentación de estos saberes?

La enseñanza de la música en Educación Primaria se sostiene sobre diferentes elementos semióticos con los que se concreta el contenido que se transmite en la escuela. Como venimos apuntando desde el apartado metodológico y como se ha

aplicado en la categoría anterior, esta semiosis coge forma a modo de imágenes, audiciones y texto. Ahora bien, identificar y analizar los saberes y el tratamiento que el libro de texto hace sobre la cultura popular valenciana no es tarea fácil. Requiere de un análisis semiótico centrado en los diferentes elementos sobre los que se sostienen ese contenido cultural, en este caso la didáctica de la música. Por ello, el análisis semiótico de esta segunda categoría tendrá una clasificación diferente a la propuesta en la categoría de sujetos e identidades, pues el método en la concepción de este trabajo de investigación no es cerrado e inmóvil, sino que está al servicio del estudio desde un entender holístico, adaptándose a los requerimientos de las diferentes situaciones analíticodiscursivas.

Necesitamos instrumentos materiales con los que concretar qué saber y qué contenido cultural en la enseñanza de la música. Pues bien, ahora en esta primera fase nos preguntamos, ¿cuáles son concretamente esos elementos cuando indagamos en los libros de texto?, y ¿qué contenidos son los que se sostienen? Hacernos estas preguntas ahora nos facilita que en una segunda fase de análisis podamos estudiar qué ausencias en el contexto de la escolarización neoliberal. Las significaciones que se consideran relevantes y por tanto las irrelevantes, las creencias y los valores que se consolidan y los que se obvian, las relaciones sociales que se sustentan, los moldeamientos de las cogniciones de los sujetos, y muchas otras cuestiones derivadas de una semiosis contextualizada.

### **a) El análisis de las canciones**

Iniciamos esta primera fase con el análisis de las canciones. Para ello retomaremos el listado elaborado anteriormente en el que se pueden consultar las incorporaciones que hacen las diferentes editoriales Anexo III.

#### **a.1 Las canciones y la cultura popular valenciana**

Observemos qué sucede con la cultura popular valenciana. Tomamos primeramente la editorial Bromera, la única de origen propiamente valenciano y

con alta influencia en este territorio. En primer lugar, cabe destacar el uso que hace de las canciones sea cual sea la lengua de publicación del libro, es decir, no modifica las letras ni las propuestas dependiendo de si la edición es en valencià o en castellano. Como podemos apreciar en las figuras 125 y 126, de las 47 canciones que propone esta editorial para la interpretación vocal, 37 son en valencià, 4 tanto en castellano como en otras lenguas extranjeras, 1 en otra lengua cooficial del Estado y una en inglés. Se ha decidido separar el inglés del resto de lenguas extranjeras para analizar, en el posterior proceso de la práctica discursiva, la influencia que esta lengua, en un contexto de escolarización de hegemonía neoliberal, puede tener en la didáctica de la música.

Figura 125

*Lengua de las canciones en la edición en valencià editorial Bromera*

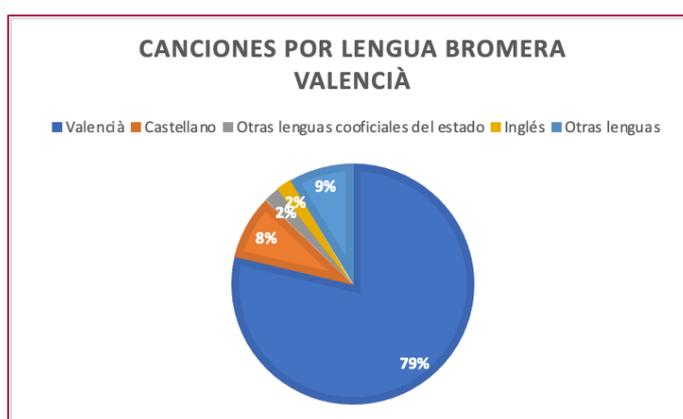


Figura 126

*Lengua de las canciones en la edición en castellano editorial Bromera*



Comprobamos que en esta editorial no tiene relevancia la lengua de publicación en la propuesta de canciones. Sin embargo, sí que observamos una gran influencia de la canción en valencià, por tanto, identificamos un marcado interés por el trabajo de la canción en la lengua propia de esta comunidad autónoma. ¿Podría esta editorial ofrecer un espacio de resistencia en el mantenimiento del valencià como lengua minorizada?, ¿qué significaciones tiene para la cultura popular valenciana que casi el 80% de las propuestas sean en valencià?, ¿qué saber asociado a la lengua se construye junto con estas propuestas de interpretación vocal?

Si nos detenemos a analizar el origen o la autoría de las canciones, identificamos la omisión de muchas de ellas. No obstante, en aquellas en las que sí que se hace alusión, afirmamos que mayoritariamente o son populares valencianas, como por ejemplo *En gener o en febrer* o *Ja ve Cento*, o están compuestas por grupos o compositores autóctonos como Dani Miquel, *Ramonets*, Josep Lluís Valldecabres y Marc Granell o Jesús Debón. Esta editorial, por tanto, hace una clara apuesta por lo propio del territorio frente a otras composiciones o propuestas con una mirada generalista. Detengámonos, por ejemplo, en la canción *Parla valencià* de Dani Miquel que se propone al principio de la secuencia didáctica<sup>80</sup> número 8 del libro de 3º, tanto en la edición en valencià como en castellano (Figura 127).

---

<sup>80</sup> SD de ahora en adelante.

Figura 127

Letra canción *Parla valencià* de Dani Miquel



Nota. Adaptado de *Musicant 5* (p.10), por J, Francés et al., 2022c, 2022d, Bromera.

Como se puede observar, es un llamamiento claro al uso de esta lengua en cualquier ámbito de la vida cotidiana. Dani Miquel, muy conocido en el panorama musical infantil valenciano por su firme apuesta por la cuestión lingüística, transmite, con esta canción la importancia de hablar, sea donde sea, la lengua materna de muchas personas de este territorio. No obstante, analizar críticamente el discurso nos lleva necesariamente a estudiar las propuestas de actividad asociadas a las canciones. En este caso, identificamos una actividad que, a partir de la pregunta, sugiere, no solo la reflexión sobre el uso de las distintas lenguas cooficiales, sino la propuesta colectiva para mantener viva una lengua que padece una alarmante situación de minorización ¿Qué saberes son entonces, los que se están generando con este tipo de propuestas?, ¿qué tipo de propuesta didáctica se hace en torno a esta canción?, ¿qué significaciones alcanzan este tipo de propuestas didácticas?

El uso de la canción popular es otro elemento común en esta editorial. Además de la fuerte presencia de la canción popular valenciana y en lengua catalana, identificamos, también, la incorporación de una propuesta en galego.

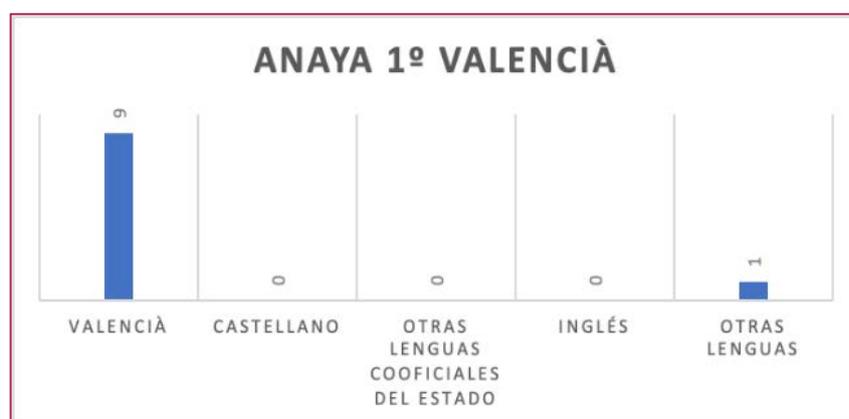
Este tipo de canciones, mayoritariamente de transmisión oral, son fundamentales en la construcción de los saberes y los imaginarios colectivos, así como en la posibilidad de seguir construyendo cultura popular desde las escuelas ¿Cómo puede influir en los saberes de un grupo humano conocer o no la canción popular de un territorio?, ¿qué sucede cuando se pierden esos saberes de transmisión oral?

Por otra parte, también son interesantes para el estudio las incorporaciones que se hacen en los libros de 3º y 5º curso de grupos de música actuales no solo dedicados a la canción infantil, tales como *El Diluvi*, Rozalén o Josep Thió ¿Qué conexiones ofrecen estas propuestas con la realidad de los sujetos usuarios del libro de texto?

Veamos qué sucede con la editorial Anaya. Esta editorial muestra una situación diferente a la descrita con Bromera. En este caso, iniciamos el análisis con la incorporación de unos gráficos comparativos que nos ilustran la diferencia entre lengua de edición y curso (ver Figuras 128, 129, 130, 131, 132 y 133).

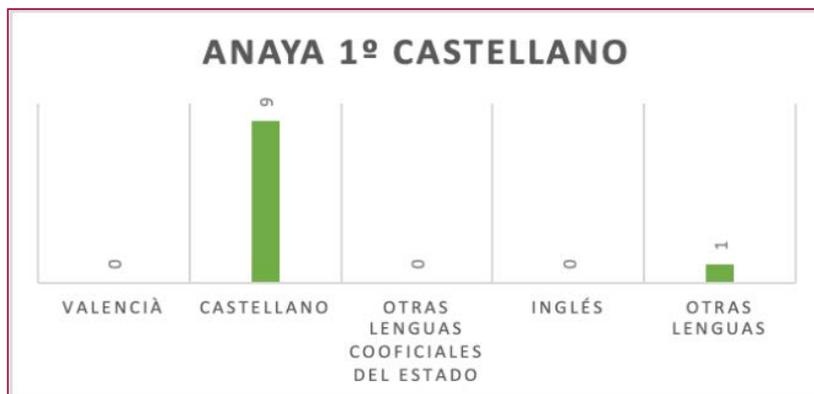
**Figura 128**

*Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 1º edición en valencià*



**Figura 129**

*Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 1º edición en castellano*



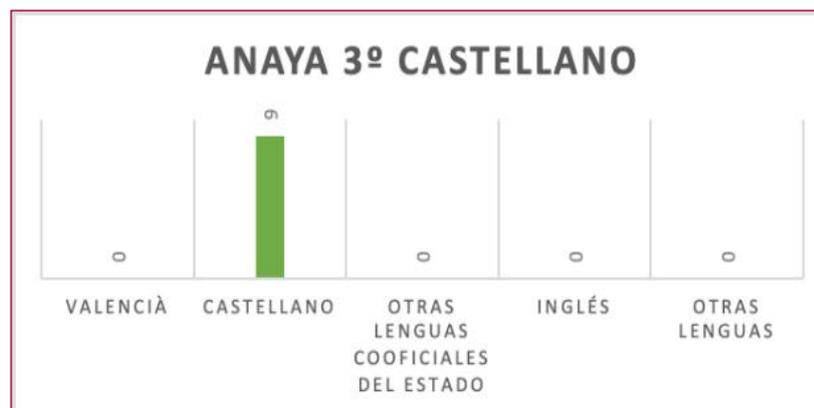
**Figura 130**

*Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 3º edición en valencià*



**Figura 131**

*Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 3º edición en castellano*



¿Qué sucede con la cuestión lingüística de las canciones en estos dos primeros cursos? Se detecta que la cantidad de canciones cantadas en una u otra lengua son similares, pero varía según la lengua de edición del material. Si el material está editado en valencià, el número de canciones en valencià es el mayoritario, mientras que, si el material está editado en lengua castellana, las letras de estas canciones también hacen uso de esta. ¿Qué sucede entonces con la cooficialidad de las lenguas en el País Valencià observando esta situación?, ¿qué supone que una escuela imparta música en una u otra lengua?, ¿qué pasa cuando una de las dos lenguas se encuentra en un proceso histórico de minorización?

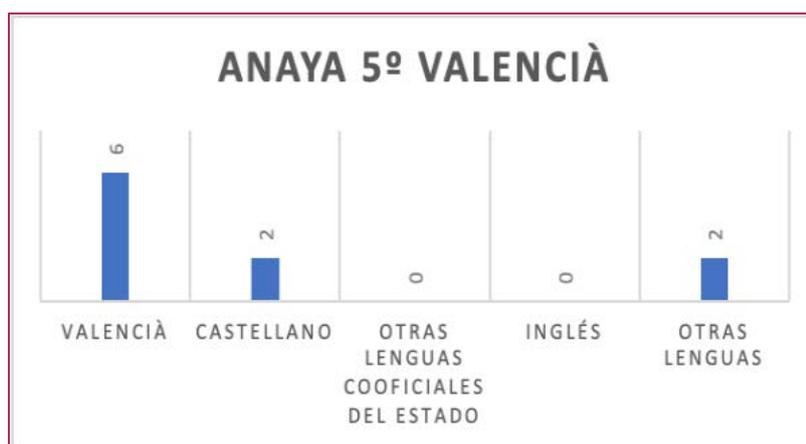
Si retomamos el listado de canciones, identificamos que en ambos ejemplares se incorporan canciones populares en una u otra lengua. Por ejemplo, *El Joan Petit* en la edición en valencià del libro de 1º o *Don Gato* en la edición en castellano de este mismo curso, ¿por qué no se incluyen estas canciones populares en ambos ejemplares?, ¿serán equivalentes las significaciones que unos u otros sujetos creen según la lengua de escolarización?

En 5º de primaria se detecta un trato ligeramente diferente entre la edición en una lengua y otra. Como se puede observar en las Figuras 132 y 133, en el ejemplar en valencià se incluyen 2 canciones en castellano, el romance del Conde Flores y el zorongu Tengo los ojos azules. Ambas las podemos identificar como canciones populares, la primera como uno de los romances más conocidos a nivel peninsular, y el zorongu, tradicional de Andalucía, por haber sido popularizado, como ya se mencionó anteriormente por Lorca y la Argentinilla. No obstante, el análisis en este caso recae en que, así como en la edición en valencià sí que se detecta la incorporación de piezas en la otra lengua cooficial del Estado, en la edición en castellano no se incorpora ninguna canción en esta otra lengua, ¿por qué el libro escrito en la lengua minorizada incorpora canciones en la lengua mayoritaria pero no a la inversa?, ¿pueden situaciones como esta, contribuir a los procesos de minorización e infravaloración lingüística?, ¿estamos frente a una situación de

colonización interna del saber?, ¿qué significaciones puede generar en el saber elaborado por los sujetos?

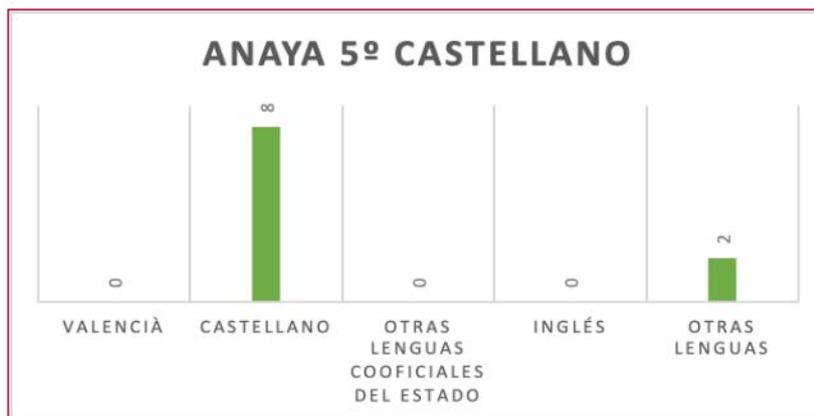
**Figura 132**

*Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 5º edición en valencià*



**Figura 133**

*Uso de las lenguas en las canciones de Anaya de 5º edición en castellano*



En conclusión, se detecta que durante los dos primeros ciclos de primaria, cada libro interpreta vocalmente en la lengua de edición, mientras que en el tercer ciclo, la edición en valencià sí que incorpora dos piezas en castellano. Con ello se deduce que los niños y niñas que utilicen el libro de Anaya en castellano, no interpretarán canciones en valencià durante, al menos 1º, 3º y 5º de primaria, ¿qué simbolismos puede producir en la construcción de los saberes la no interpretación de canciones en valencià durante los diferentes ciclos de la Educación Primaria?

Prosigamos con el análisis tomando la editorial Santillana. Como podemos observar en las Figuras 134, 135, 136, 137, 138 y 139, esta editorial presenta un caso similar a Anaya. En las ediciones en valencià la mayoría de las canciones están escritas en esta lengua, mientras que, en la edición en castellano, se escriben en esta otra.

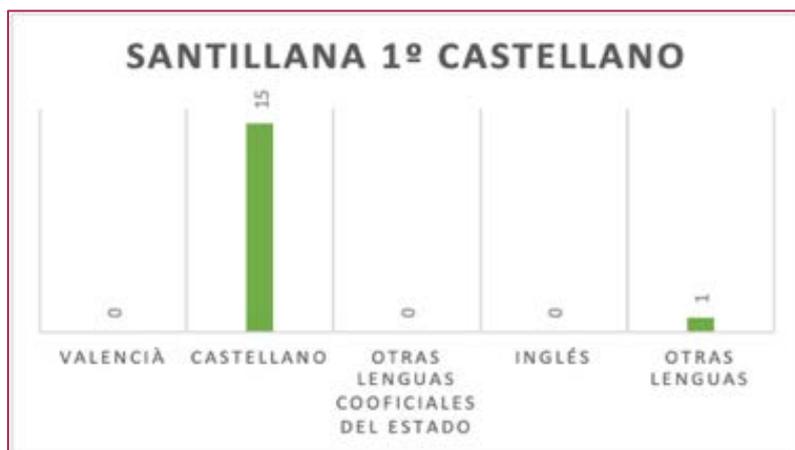
**Figura 134**

*Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 1º edición en valencià*



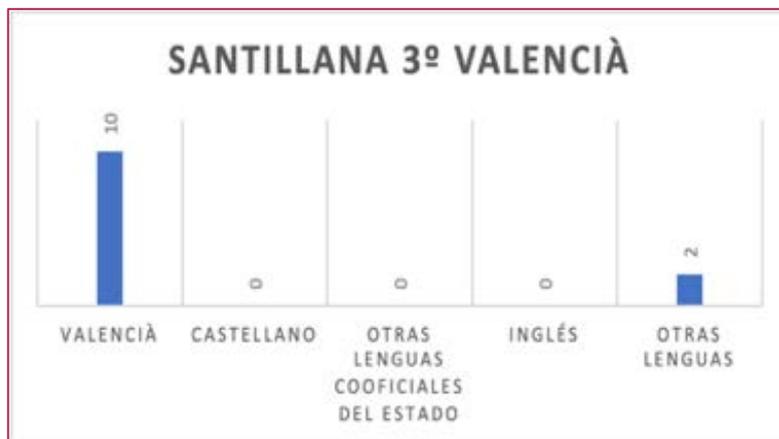
**Figura 135**

*Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 1º edición en castellano*



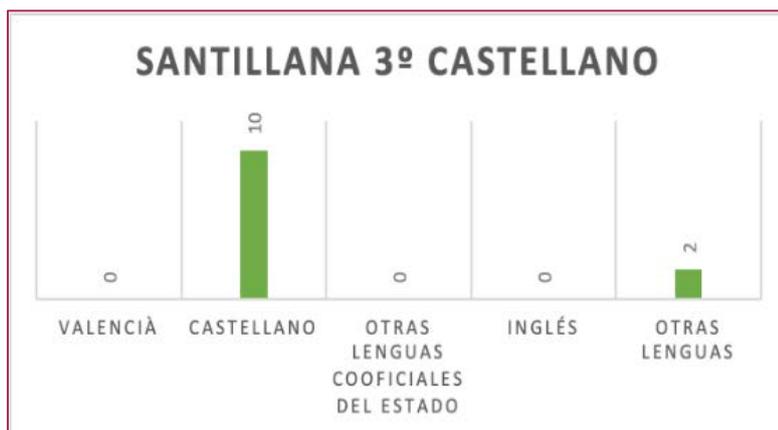
**Figura 136**

*Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 3º edición en valencià*



**Figura 137**

*Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 3º edición en castellano*



**Figura 138**

*Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 5º edición en valencià*

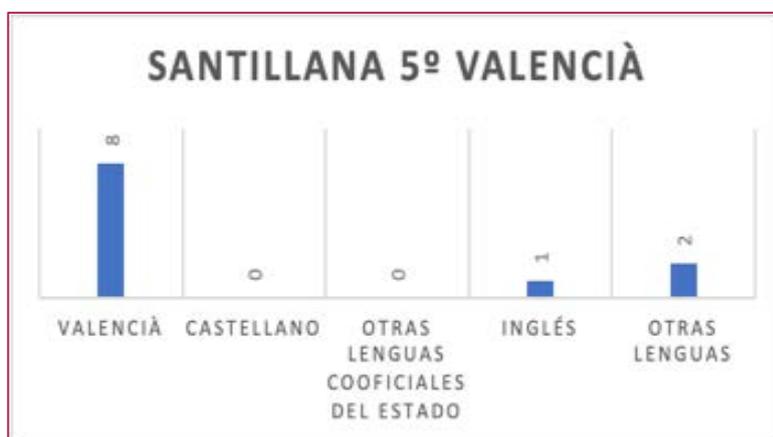
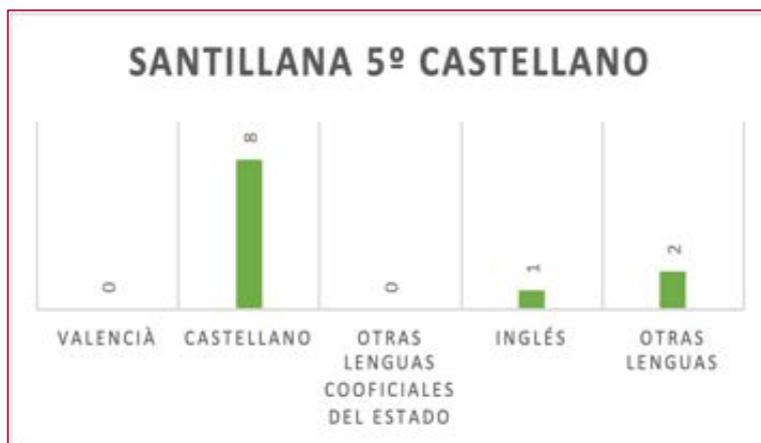


Figura 139

Uso de las lenguas en las canciones de Santillana de 5º edición en castellano



Detectamos la no incorporación de canciones en ambas lenguas cooficiales en ninguno de los ejemplares, en cambio, en todos ellos se incluye una o dos canciones en otras lenguas extranjeras y una única canción en 5º de Educación Primaria en inglés. ¿Qué saberes potencian estas dos editoriales de ámbito estatal?, ¿por qué esta selección lingüística en las canciones y no otra?

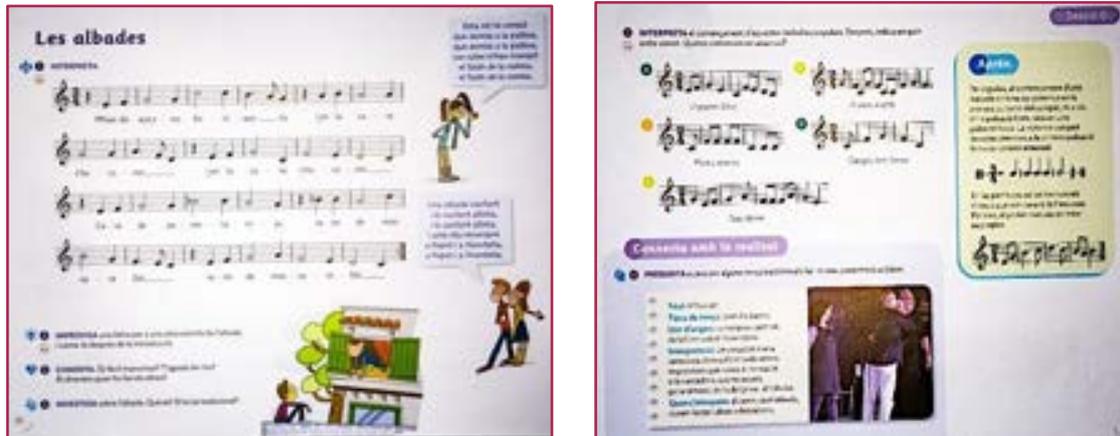
Sí que identificamos diferencias en la inclusión de canciones populares entre una y otra editorial. Aunque Anaya tampoco incluye una gran cantidad, detectamos mayor presencia de estas que en la editorial Santillana, la cual, por ejemplo, solo incluye una canción popular en la edición en valencià *Les pometes* y ninguna en la edición en castellano. Si, como apuntábamos anteriormente, la canción es una herramienta pedagógica tan importante y presente en las aulas y el valor de la canción popular es, especialmente, su mantenimiento en el tiempo gracias a la transmisión oral, ¿cómo puede ser que determinadas editoriales no apuesten por incrementar la presencia de estas canciones en el repertorio coral infantil?, ¿qué saberes se están implantando?, ¿cuáles se están dejando en un segundo plano?

En esta editorial debemos detenernos en una propuesta de canción para 5º curso ya identificada en la categoría anterior, *Les albades* en la edición en valencià y *Regueifa* en la edición en castellano. Ambos son cantos libres, en el primero - popular valenciano- un versador o versadora inventa versos de manera espontánea y los narra al oído de la cantadora o cantador, quienes lo interpretan con una línea melódica siempre similar, acompañados por la dolçaina y el tabal, los instrumentos propios de la cultura valenciana. La regueifa, por su parte, es un duelo de cantos entre dos personas que, siguiendo también un mismo dibujo melódico, se retan en batalla mediante el canto improvisado. Ambas propuestas, son de una enorme riqueza popular; la cuestión es, ¿por qué en el ejemplar en castellano se estudia una, mientras que en el ejemplar en valencià la otra?, ¿qué sucede con el alumnado que estudia la asignatura en castellano, pero está escolarizado en el País Valencià?, en cambio, ¿por qué a los sujetos escolarizados en valencià se les niega la posibilidad de ese otro saber?

Detengámonos en el análisis pormenorizado de las páginas en las que se incorpora esta propuesta (Figuras 140 y 141) tanto en la edición en una lengua como en la otra. En una página se observa la canción junto con las diferentes letras, y en la página contigua actividades complementarias a partir de la canción popular y ampliación de contenido.

Figura 140

Sesión 6 libro de 5º de Santillana edición en valencià



Nota. Adaptado de *Música. NOU ACORDS. 5 PRIMÀRIA* (pp.16 y 17), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022f, Sanoma Educació, S.L.U. Santillana

Figura 141

Sesión 6 libro de 5º de Santillana edición en castellano



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (pp.16 y 17), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Situémonos en la página 16. En primer lugar, se detecta un uso idéntico de imágenes para ambos ejemplares, no obstante, si leemos la letra de ambas canciones, la imagen central (la que incorpora a una chica asomada por una ventana y a un chico debajo de esta), hace referencia directa a la letra de la *Regueifa*:

Sal a la ventana niña  
Si te quieres asomar  
A esa carita de rosa  
Tengo ganas de cantar

Aunque de manera muy indirecta, también se podría asociar con *Les albadès*, podríamos confirmar que posiblemente la edición en valencià sea una traducción y adaptación a esta lengua de la edición en castellano, sin una creación propia arraigada al entorno y contextualizada en el territorio valenciano. Observemos ahora las actividades que acompañan, en la misma página a cada canción. Tanto en un ejemplar como en otro son exactamente las mismas, simplemente se modifica el objeto de investigación, *les albadès* en la edición en valencià y *la regueifa* en la edición en castellano, ¿si el proceso de investigación y de trabajo de los contenidos presentados es el mismo, por qué no se incorpora el mismo saber popular en ambos ejemplares?

En la página siguiente, también identificamos una estructura similar en los dos libros, no obstante, en la presentación de pequeños fragmentos de canciones populares encontramos diferencias de un ejemplar a otro. En el libro en castellano localizamos fragmentos de procedencias distintas del Estado español, Galiza, Castilla y León, Extremadura, Catalunya y País Valencià. Mientras que en el libro en valencià, todas las melodías son populares valencianas o catalanas. Presentar uno u otro contenido, ¿puede generar diferencias en la construcción de saber de los sujetos?, ¿qué material trabaja más profundamente la cultura popular valenciana y, por tanto, el principio de la escuela arraigada al entorno?, ¿qué sucede con este principio en el ejemplar en castellano?, ¿podría ser que la incorporación (en la edición en castellano) de diferentes melodías populares del Estado sea una estrategia de mercado en la que un mismo libro nutre a diferentes autonomías con diferentes propuestas curriculares pero concretadas bajo un mismo texto?, o por el contrario, ¿contribuye al reconocimiento de la diversidad cultural del Estado? Estas cuestiones nos surgen también en la actividad siguiente nombrada *Conecta con la realidad*, no obstante, es una propuesta interesante dado

que la diversidad de las aulas puede aportar el enriquecimiento colectivo del que carece el propio material.

Otro ejemplo similar que ofrece esta misma editorial se observa en los villancicos de tercer curso. En el ejemplar en valencià se incorpora un villancico popular valenciano, mientras que en el ejemplar en castellano se incorpora una canción popular de navidad en esta otra lengua, ¿por qué en estos casos se hace esta distinción?, ¿por qué no se hace un trato igualitario de las dos lenguas cooficiales en las canciones de los libros? Finalmente, antes de proseguir con la editorial SM, debemos hacer referencia a la canción *Rancataplà* que se incluye en el libro de 1º de Santillana. En ella se nombran diferentes instrumentos populares, la pandereta, la dolçaina y la guitarra.

Cerramos este primer análisis sobre los saberes y la cultura popular valenciana en las canciones, con la editorial SM. Este caso es totalmente contrapuesto a la editorial Bromera, por ello incorporamos los gráficos generales de la editorial (Figuras 142 y 143) en los que se detecta, claramente, el total de canciones en las distintas lenguas para los tres cursos.

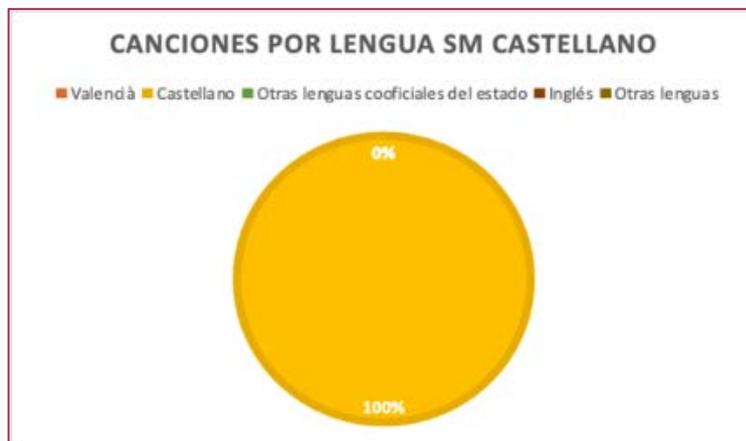
**Figura 142**

*Lengua de las canciones en la edición en valencià editorial SM*



**Figura 143**

*Lengua de las canciones en la edición en castellano editorial SM*



Aunque la contundencia del dato haría innecesario el gráfico, nos parece relevante mantenerlo precisamente para darle mayor contundencia. Como se puede identificar, el 100% de las canciones están escritas en una u otra lengua dependiendo de la lengua de edición de cada libro. En ninguno de los tres cursos se incorporan canciones en otras lenguas ni se proporciona la posibilidad de cantar en las dos lenguas cooficiales de la autonomía.

No obstante, este no es el único hecho detectable de esta editorial. Tras el análisis, un total de 33 propuestas para la interpretación vocal, se ha identificado que ninguna de ellas es una canción popular, ni valenciana, ni de ninguna otra autonomía del Estado español, ni de otros grupos culturales del mundo. Todas ellas han sido compuestas expresamente para esta editorial en esta ocasión. Independientemente del sentido didáctico, jurídico o comercial que puede tener esta decisión editorial, la cuestión a destacar en este punto del análisis es que en ninguno de estos tres cursos de la etapa de primaria, se trabaja la canción popular, aun considerándose un elemento base de la expresión cultural de un grupo humano y un pueblo. Siendo tan significativa la diferencia respecto de la editorial Bromera, nos preguntamos cómo influyen en los discursos culturales producidos las diferentes políticas de edición de un recurso didáctico.

## **a.2 Las canciones y el saber construido**

Siguiendo con las canciones como elemento de estudio semiótico, nos detendremos ahora en el análisis del trato que se hace de las fiestas. Este punto nos parece especialmente significativo porque los rituales festivos constituyen un depósito de procesos históricos, formas de colonización, tratamiento de valores hegemónicos y pautas de interacción social, entre otras cuestiones relacionadas con las formas de vida de los pueblos y el tipo de interacciones sociales que en ellos se producen. Y nos parece relevante porque la cuestión aquí es el análisis del discurso con el que el libro de texto de educación musical se enfrenta a esta cuestión cultural. Para ello, aunque el elemento principal de estudio y punto de partida sea la canción, se incorporarán, si se considera necesario, otros componentes semióticos que apoyen el proceso de análisis del discurso que se está llevando a cabo en esta categoría.

Iniciado el análisis, no nos parece casual que sea la Navidad cristiana una de las tradiciones festivas más tratadas en el conjunto de las editoriales objeto de análisis. En todos los ejemplares menos los de la editorial Santillana, sea del curso que sea, y lengua de edición, se celebra la Navidad cristiana y se asocia con una canción propia de estas fechas. Santillana, solamente incorpora canción en los ejemplares de 3º, y en 1º en la edición en castellano. En el resto se asocia con la Navidad por la inclusión de imágenes vinculadas a esta fiesta en las páginas de cierre del primer trimestre, las que se suponen más cercanas a esta fiesta si se hace un uso lineal del libro.

En el ejemplar de 1º editado en castellano se incluye la canción *El roscón* (Figura 144), con una letra en la que se cuenta cómo se hace la masa y se esconde un regalo en el interior. A esta canción le acompaña una propuesta de actividad en un contexto vinculado con la Navidad. Aunque esta cuestión la trataremos más adelante, ¿cómo las propuestas de actividad asociadas a una canción pueden generar unos saberes u otros en los sujetos? Por otro lado, como ya se ha

mencionado, esta propuesta solo se incorpora en la edición en castellano, mientras que en la edición en valencià se incluye la canción popular *Les pometes* sin ninguna vinculación con dicha festividad.

Figura 144

Canción *El roscón*

**El roscón**

1 INTERPRETA.

ESTROFAS

Con mantequilla y leche Z  
y algo de harina Z  
nos quedará un roscón Z Z  
de maravilla Z

ESTRIBILLO

Amaso la masa fina en la  
mesa de la cocina. Z  
Y escondo en el roscón un  
regalo. ¡Qué ilusión! Z

Conecta con la realidad

2 COMENTA. ¿En qué día del año es típico comer roscón?

20

The image shows a worksheet for the song 'El roscón'. It features a title 'El roscón' and a section '1 INTERPRETA.' with icons for a group of people, headphones, and a play button. Below this are two columns of lyrics. The first column is under 'ESTROFAS' and the second under 'ESTRIBILLO'. Each line of lyrics is accompanied by small illustrations of hands and roscóns. At the bottom, there is a section 'Conecta con la realidad' with a question '2 COMENTA. ¿En qué día del año es típico comer roscón?' and a small illustration of a family in a kitchen with a Christmas tree.

Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p. 20), por M. Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

En el libro de 5º, no se propone una canción como tal, sino la creación de un rondó al que denomina *Rondó Navideño* solo en el ejemplar en castellano, mientras que en la edición en valencià se titula la actividad simplemente con *Rondó*. Es interesante detenernos brevemente en el trato pictórico de esta página (ver Figura 145) pues, a diferencia de las otras editoriales, las imágenes que utiliza Santillana para la representación de la Navidad responden a un tipo de celebración más bien asociada al norte de Europa o los EEUU:

**Figura 145**

*Elementos navideños Santillana 5º*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (pp. 20 y 21), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Otro ejemplo, es la imagen que se incorpora en el ejemplar en valencià de 3º, el único de esta editorial que incluye un villancico. En ella, que puede comprobarse en la Figura 146, se muestra un grupo de chicos y chicas cantando y tocando la pandereta, hasta ahí podríamos identificarlo con la tradición popular de cantar el aguinaldo, no obstante, el contexto en el que se sitúa este grupo es el de un pueblo cercano a las montañas, con abetos y nieve, ¿cuántos pueblos del País Valencià tienen este entorno durante la Navidad?, ¿es la nieve en estas fechas un elemento presente en nuestro entorno? Aunque el recurso tópico a los abetos y la nieve no deja de ser esto, un tópico, la cuestión es que lo que aquí se analiza es el modo en que los tópicos conforman significaciones y creencias que pueden reforzar reglas de comportamiento o comprensiones erróneas sobre la propia realidad.

Figura 146

Canción *Una pandereta suena*

**Una pandereta suena**

INTERPRETA. Después, identifica cuándo cantan varios intérpretes y cuándo lo hace uno solo.



Una pandereta suena,  
una pandereta suena,  
yo no sé por dónde irá.  
Sol mirandillo arandandillo.  
Sol mirandillo arandandilín.  
Cabo de guardia alerta está.  
No me despiertes al niño,  
no me despiertes al niño,  
que ahora mismo se durmió.  
Sol mirandillo...  
Que lo durmió una zagala,  
que lo durmió una zagala,  
como los rayos del sol.  
Sol mirandillo...

IMPROVISA diferentes movimientos para las estrofas, el estribillo y las partes instrumentales del villancico.

20

Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p. 20), por M. Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Sigamos con el resto de editoriales que sí que incorporan villancicos. En varios casos estas canciones tienen un marcado carácter religioso, vinculado también con la canción popular. En editoriales como *Bromera*, se incluyen villancicos tradicionales valencianos, aunque se combinan con otros cercanos a la cultura mainstream como *Quan somrius*. El caso del libro de 1º de esta misma editorial es interesante para el presente análisis, pues es una propuesta de canción popular *Camina Maria*, reinterpretada y arreglada por el ya mencionado anteriormente Dani Miquel, de alta influencia en la chiquillería valenciana. Esta propuesta nos conduce a la reflexión sobre la relevancia que este tipo de incorporaciones tiene en el sostenimiento del proyecto pedagógico de una escuela ligada al entorno, así como al trabajo de la cultura popular desde la cercanía a estos. Otro caso interesante incluido en el libro de 3º de esta misma editorial y que ya se ha mencionado en la categoría analítica anterior desde el prisma de los sujetos, es

el villancico *Pastorets i pastorettes*, versionado por el grupo *Al Tall*, ¿qué saberes se incorporan con la interpretación de esta canción?

La editorial SM, por su parte, incluye tres canciones de Navidad de creación propia para los tres cursos. Detectamos que en ninguno de los tres casos se hace una vinculación directa con el cristianismo, de hecho, es la única editorial que no se conecta explícitamente con esta realidad religiosa. Recogemos este dato con cierto interés dado que SM es la única editorial explícita y abiertamente vinculada con una orden religiosa cristiana, en este caso la marianista. Es interesante analizar las temáticas de las tres propuestas, para ello, detengámonos en el texto. En el libro de 1º se incorporan los siguientes versos:

Navidad, tiempo de unión.  
Hay un hilo transparente  
que anuda mágicamente  
corazón con corazón

Volando como la brisa,  
mueve sus alas de amor.  
Si se cuela en tu interior  
te pinta una gran sonrisa

En el ejemplar de 3º la Navidad se representa con un cómic en el que unos duendes acompañan a distintas personas que van invitando a sujetos que se encuentran en situaciones de soledad o pobreza. A este hecho lo nombran espíritu navideño, ¿qué saberes asociados a este concepto de espíritu navideño adquieren los niños y las niñas con el uso de este material?, ¿a qué otros saberes nos recuerda esta historia?, ¿quizás a la concepción de caridad que no de justicia social?, ¿qué significaciones puede generar esta historia? Veamos qué dice el verso.

Este villancico nuestro,  
tan alegre y tan risueño,  
reparte a diestro y siniestro  
espíritu navideño

Finalmente, en el libro de 5º, en el que también se incluye una historieta en modo cómic junto a un villancico, podemos leer las siguientes tres estrofas:

Llena el mundo de alegría  
y píntalo de color,  
repartiendo cada día  
sonrisas alrededor.

Porque una sonrisa vuela  
de uno a otro semblante  
y va dejando una estela  
luminosa y chispeante.

Así que presta atención:  
si tu alegría regalas,  
volverá a tu corazón  
¡Las sonrisas tienen alas!

¿Qué mensaje recurrente encontramos en los tres villancicos?, ¿qué sucede con aquellos sujetos que por determinadas situaciones vitales no tienen la posibilidad de celebrar esta fiesta como se dictamina en las canciones?, ¿dónde están esas otras realidades?, además nos surgen los siguientes interrogantes, ¿por qué se trabajan aspectos como compartir, acoger, la unidad, etc., casi exclusivamente en las canciones asociadas a esta celebración?, ¿qué otros saberes se están aprendiendo e incorporando en la memoria social de un grupo con este trato del contenido?

Anaya sigue un esquema tradicional en la temática de los villancicos. De las cuatro editoriales es la que, de una manera más clara, reproduce la tradición vinculada a esta fiesta. En 1º incorpora diferentes animales en relación con la figura del niño Jesús en el Belén. En 3º a los reyes magos, aunque en un contexto poco cercano como es el Polo Norte. Y finalmente en el libro de 5º se incluye un villancico popular en lengua castellana, en él aparecen tanto los pastorcillos como la figura del Niño Dios y el concepto de Redentor. Si profundizamos en el análisis de esta última canción en los libros en ambas lenguas, se detecta que este villancico popular introducido en el ejemplar en castellano se traduce para el ejemplar en valencià. ¿Qué podría suponer la traducción en este tipo de casos?, ¿cuál es el sentido didáctico de la traducción en lugar de la sustitución por un villancico popular valenciano con características similares?, ¿cuál es la significación cultural de este tipo de decisiones?

Otra de las fiestas que encontramos representadas en varias editoriales es el Carnaval. Por ejemplo, SM incorpora la celebración de este en sus tres ejemplares para ambas lenguas. En cada una de ellos trata diferentes aspectos, el pasacalle en 1º, la tamborrada en 3º y las comparsas y el pasodoble en 5º. El análisis desde la mirada del saber y la cultura popular de estas tres propuestas suscita nuestro interés. En 1º por ejemplo, aunque se incluye la misma canción tanto en valencià como en castellano, se mencionan las murgas en la edición en castellano, pero no en la edición en valencià (ver Figuras 147 y 148). En primer lugar, identificamos que la manera de presentar las murgas parece asumir que el alumnado tiene un conocimiento previo sobre este tipo de agrupaciones (o al menos conoce el vocablo) a pesar de la distancia contextual que este tipo de organizaciones tienen en el territorio valenciano. Partiendo de esta primera idea, detectamos, en segundo lugar, que no se dedica un espacio a la ampliación de conocimiento donde se incorpore información al respecto. Además de esta situación, el análisis del discurso nos obliga a interrogarnos, una vez más, sobre por qué este concepto sí que se incorpora en la edición en castellano, pero no en la edición en Valencià.

### Figura 147

*Carnestoltes SM 1º edición en valencià*

Quan arriba Carnestoltes, molta gent  
es disfressa i desfila fent cercaviles.  
A la teua localitat també us disfressen?

*Nota.* Adaptado de *Revola 1 primària. Música y dansa* (p.44), por C, Caballero et al., 2022b, SM

### Figura 148

*Carnaval SM 1º edición en castellano*

Cuando llega el carnaval, las murgas  
se disfrazan y desfilan a ritmo de  
pasacalles. ¿Hay murgas en tu ciudad?

*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.44), por C, Caballero et al., 2022a, SM

Anaya también incorpora la celebración explícita del carnaval en los cursos 3º y 5º. En el libro de 3º se acompaña la canción *La máscara*, con la propuesta de una danza en la página contigua, *El paseíto de don Tomás* (popular canaria). En el libro de 5º se introduce la ya mencionada canción de Celia Cruz *La vida es un carnaval*. Detectamos una situación similar a la del villancico, no se incluye una canción en lengua catalana para esta celebración, ni se mantiene la canción original en castellano, sino que la editorial opta por la traducción de la canción al valencià.

En el libro de 1º de Anaya, así como en los ejemplares de 3º y 5º de Santillana identificamos una situación que, necesariamente, obliga a detener nuestro análisis. En los tres libros se incluyen al principio del 2º trimestre (que haciendo un uso lineal del libro coincidiría con los meses de enero y febrero) las siguientes canciones: *Samba Lelé* (en 1º de Anaya), *Samba de redonda* (en 3º de Santillana) y *Batucada!* (en 5º de Santillana). En un proceso de contextualización, ¿qué significaciones no explícitas pueden generar la incorporación de estas piezas?, ¿a

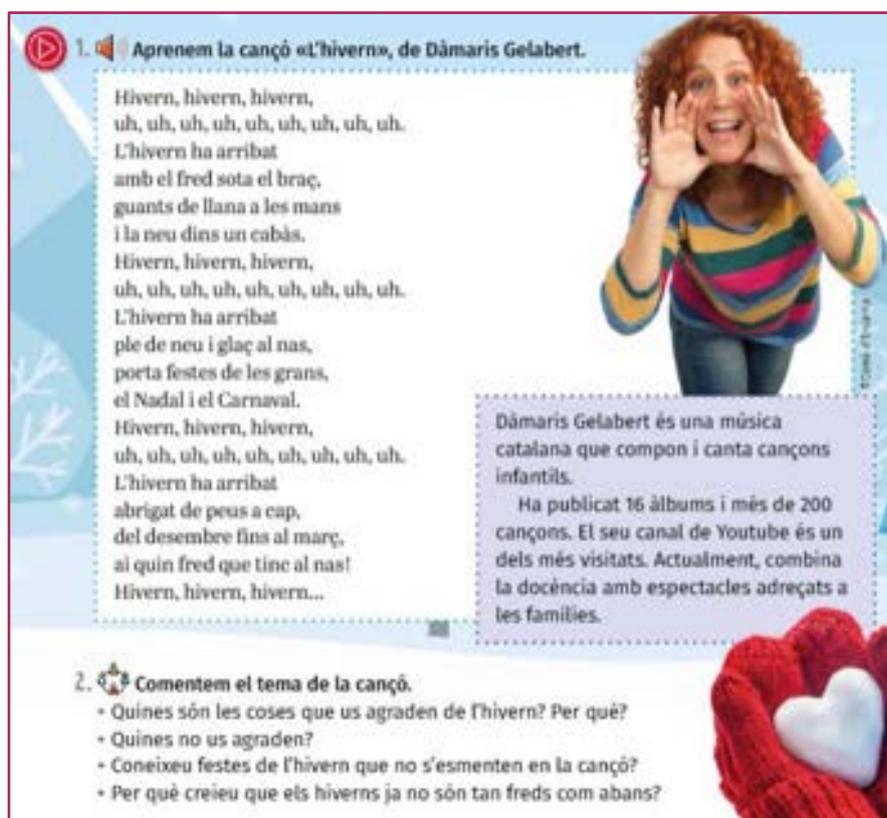
qué país se asocian estas músicas?, ¿desde qué perspectiva se está configurando el trato de una determinada fiesta?

El planteamiento que hace Bromera respecto a esta festividad es totalmente diferente a los anteriores, en los tres ejemplares incluye una referencia explícita al carnaval. En 1º a partir de una canción popular valenciana *En gener o en febrer*, la cual, posteriormente utiliza para la introducción de las corcheas como figura musical. En 3º se inicia la unidad 4 con la canción *L'hivern* (Figura 149), de la muy conocida compositora infantil catalana Dàmaris Gelabert, en la que se habla de las dos fiestas que trae el invierno, la Navidad y el Carnaval.

No obstante, es interesante analizar la propuesta de actividad que acompaña a esta canción. Como sucede en casi todos los principios de unidad de esta editorial, se propone una actividad que promueve el espacio de debate y conversación a partir de una serie de interrogantes. En la imagen se observa que el libro pregunta por otras fiestas que se celebren también en invierno pero que no aparezcan en la letra de la canción, ¿a qué otros saberes está abriendo las puertas mediante esta cuestión?, ¿es una propuesta que puede asociarse con un espacio de contrahegemonía en el discurso general sobre la cultura popular valenciana y el saber hasta ahora obtenido en los libros?, ¿por qué Navidad y Carnaval cuando por ejemplo la fiesta de *Sant Antoni* es de gran importancia en diferentes pueblos de este territorio?, ¿por qué Navidad y Carnaval y no otras festividades celebradas en esta temporada en diferentes lugares del mundo?

## Figura 149

### Canción *L'hivern*



**1. 🎧 Aprenem la cançó «L'hivern», de Dàmaris Gelabert.**

Hivern, hivern, hivern,  
uh, uh, uh, uh, uh, uh, uh, uh.  
L'hivern ha arribat  
amb el fred sota el braç,  
guants de llana a les mans  
i la neu dins un cabàs.  
Hivern, hivern, hivern,  
uh, uh, uh, uh, uh, uh, uh, uh.  
L'hivern ha arribat  
ple de neu i glaç al nas,  
porta festes de les grans,  
el Nadal i el Carnaval.  
Hivern, hivern, hivern,  
uh, uh, uh, uh, uh, uh, uh, uh.  
L'hivern ha arribat  
abrigat de peus a cap,  
del desembre fins al març,  
ai quin fred que tinc al nas!  
Hivern, hivern, hivern...

**Dàmaris Gelabert és una música catalana que compon i canta cançons infantils.**  
Ha publicat 16 àlbums i més de 200 cançons. El seu canal de Youtube és un dels més visitats. Actualment, combina la docència amb espectacles adreçats a les famílies.

**2. 🗨️ Comentem el tema de la cançó.**

- Quines són les coses que us agraden de l'hivern? Per què?
- Quines no us agraden?
- Coneixeu festes de l'hivern que no s'esmenten en la cançó?
- Per què creieu que els hiverns ja no són tan freds com abans?

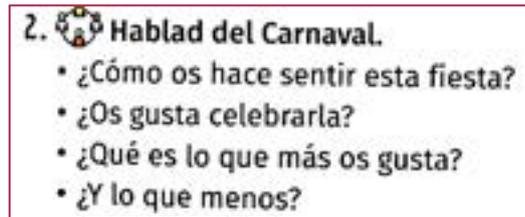
*Nota.* Adaptado de *Musican't 3* (p.28), por J, Francés et al., 2022d, Bromera.

Finalmente, en el libro de 5º, se introduce esta fiesta con la canción de Samarucs *Les festes populars*, en la que se hace un repaso por distintas celebraciones propias del País Valencià, entre ellas el Carnaval asociado con un refrán popular valenciano *Carnestoltes quinze voltes*.<sup>81</sup> Como en el libro de 3º, también se incluye una actividad de debate, en este caso centrada en esta fiesta. En la Figura 150 se puede apreciar que las preguntas que se lanzan van dirigidas al trabajo de las emociones que puede generar en los sujetos la celebración de una fiesta popular, ¿qué saberes se están transmitiendo con esta propuesta?, ¿qué diferencias encontramos entre esta actividad y las sugeridas en otros ejemplares?

<sup>81</sup> Trad. Carnaval quince vueltas.

Figura 150

Preguntas sobre Carnaval Bromnera 5º



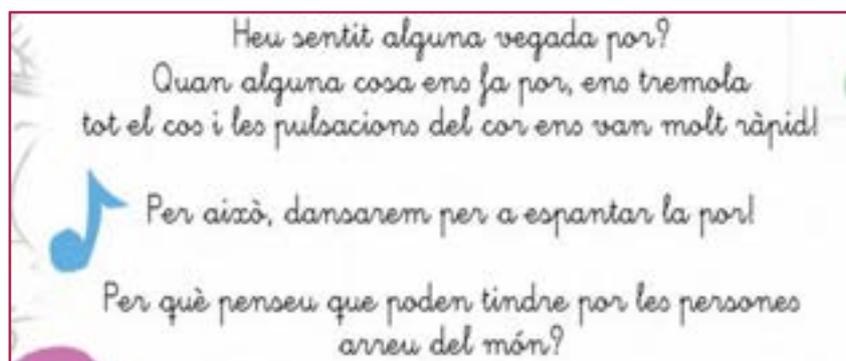
Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.34), por J, Francés et al., 2022c, Bromera.

Siguiendo con las canciones asociadas a la celebración de determinadas festividades, encontramos varias referencias no explícitas a la celebración de Todos los Santos, el Día de los Muertos o Halloween. Aquí se identifica una clara diferencia en el trato sobre los saberes de esta fiesta dependiendo de la editorial. No es casual que, por ejemplo, en el caso de Santillana, se incorpore una canción en 1º, una danza en 3º y una audición en 5º con una temática relacionada con las calaveras, fantasmas, brujas y brujos, ... Y que estas tres propuestas estén integradas en las páginas del libro que, por temporalidad -si se hace un uso lineal- coincidiría con finales de octubre principios de noviembre. En el proceso de contextualización, ¿a qué festividad podrían ir asociadas estas propuestas de Santillana?, ¿por qué en el primer trimestre y no en el tercero cuando la temática del miedo puede tratarse en diferentes momentos y quizás en el tercer trimestre la evolución cognitiva de los sujetos sea más apropiada para el trabajo de esta?, ¿qué intereses hay detrás de la presentación de este contenido?

En el libro de 1º de Bromera, en cambio, se hace un trato totalmente distinto de esta situación. La segunda unidad, también por temporalidad próxima a los meses de octubre- noviembre, se inicia con una imagen que contiene calaveras y un interrogante inicial en el que se pregunta al alumnado si ha sentido miedo en algún momento de la vida (Figura 151). A esta pregunta inicial le acompaña un texto que anima a bailar para ahuyentar el miedo y cierra con otra cuestión que invita a la reflexión.

### Figura 151

Trabajo sobre el miedo Bromera 1º

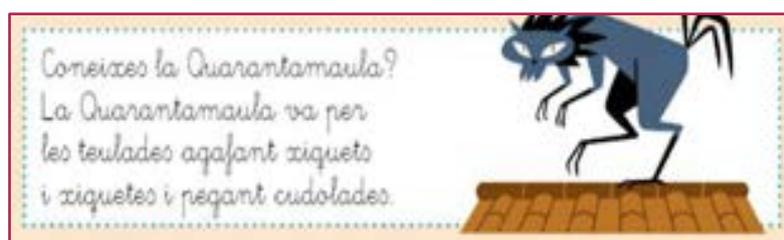


Nota. Adaptado de *Musicant 1* (p.61), por J, Francés et al., 2022b, Bromera.

A esta primera situación inicial, le acompaña en la página de la unidad dedicada a la escucha activa, la audición de la *Danza macabra* de Camille Saint-Saëns y un espacio de ampliación de información que requiere un análisis más pormenorizado. En él se incorpora la figura de la *Quarantamaula*, un personaje misterioso asociado al miedo propio del imaginario popular valenciano, ¿qué saberes está incorporando esta editorial en relación con estas fechas en comparación con Santillana?, ¿qué implicaciones puede tener el conocimiento de la *Quarantamaula* para los sujetos?, ¿pueden estas incorporaciones contribuir al mantenimiento y la riqueza de la cultura popular valenciana? Esta figura se presenta con una canción popular asociada a este personaje, además, como se puede observar en la Figura 152, junto con la representación misteriosa de este animal, se incluyen otros elementos pictóricos propios de este imaginario popular como el *Butoni*, o el *Home dels Nassos*.

### Figura 152

Canción *La Quarantamaula*º



Nota. Adaptado de *Musicant 1* (p.19), por J, Francés et al., 2022b, Bromera.

La Pascua es otra de las celebraciones que se detectan en algunas editoriales. Esta fiesta está muy asociada con juegos al aire libre como la comba, la peonza, la rayuela o volar la cometa, y la canción tiene estrecha relación con estas prácticas populares. Bromera incorpora diferentes canciones de Pascua en los tres cursos, a partir de tres canciones populares del repertorio valenciano y Anaya solamente en 3º, con una pieza popular que cambia según la lengua de edición. En cambio, ni SM, ni Santillana incluyen ninguna canción con referencias a la celebración de esta fiesta.

Otras festividades que vemos representadas en los libros son el ya mencionado 9 d'octubre en los ejemplares de Bromera a partir de la canción *Jaume I tenia 100 soldats* y la dramatización de Maurici Belmonte *Això va ser un 9 d'octubre*. En ningún libro encontramos referencias a otras fiestas principales de la cultura popular valenciana como las *Falles*, la *Magdalena*, *Sant Joan* o *Moros i Cristians*. Es un dato de interés analítico dada la estrecha vinculación que estas fiestas tienen con la música como elemento de expresión popular de fuerte arraigo en la tradición valenciana.

Solamente encontramos ligeras alusiones a algunas expresiones de cultura popular valenciana en la canción ya mencionada *Les festes populars* del grupo *Samaruc*. Es la única referencia en los veinticuatro ejemplares analizados que incorpora referencias explícitas a las fiestas populares de esta autonomía, desde la alusión a la *Magdalena* y las *Falles* “per març el rotllo i canya, o els coets a vora falla<sup>82</sup>” (Francés et al. (2022f) p.72), hasta la *Castanyada* del otoño pasando por *Sant Joan* o *L'Aplec dels Ports*, una fiesta ya convertida en popular pero con poco recorrido histórico como es el encuentro musical y cultural que se hace a finales de julio en la comarca dels Ports.

---

<sup>82</sup> Trad. Por marzo el rollo y la caña y cohetes al lado de la falla.

Con la intención de cerrar este bloque de análisis nos surgen los siguientes interrogantes, ¿qué diferencias encontramos en el trato sobre las fiestas según cada editorial?, ¿qué significaciones sobre procesos históricos, valores sociales o tratamientos culturales se reproducen en las distintas propuestas musicales en forma de canciones?, ¿se trabajan por igual?, ¿se genera un pensamiento crítico en torno a estas?, ¿qué saberes se normalizan con la incorporación de estas celebraciones y las propuestas didácticas de estudio, interpretación y representación de las mismas?

A continuación, centramos el foco de análisis en las temáticas generales de las canciones, para ello analizaremos los temas principales en cada curso. Empecemos por 1º de Educación Primaria. En todas las editoriales está presente la temática del cuerpo, ya sea el cuerpo desde una perspectiva global o canciones centradas en la voz como instrumento que todas y todos tenemos. Por otro lado, se incorporan temas de la cotidianidad. Todas las editoriales en este curso trabajan la cuestión del silencio, el ruido y el sonido a partir de diferentes recursos, uno de ellos la canción que implica objetos o acciones diarias y cercanas al alumnado como elementos de la casa, de la escuela, del pueblo o la ciudad. Por ejemplo, la editorial SM divide el libro en seis unidades didácticas, todas ellas implican el sonido de algún elemento relacionado con el entorno del alumnado: sonidos de mi cuerpo, sonidos de mi casa, sonidos de mi escuela, sonidos de la ciudad, sonidos de la naturaleza y sonidos de la música.

Anaya, a su vez, también hace referencia a elementos de la ciudad en la canción *Rascacielos*. Consideramos de relevancia para la investigación detenerse en la idea de ciudad que se está generando con esta canción. Recordemos que en esta primera fase de análisis se pone el foco en la semiosis que, posteriormente, en un proceso de contextualización, adquirirá significaciones de producción e interpretación. Por ello, ¿qué implica que en esta canción que proyecta la representación de la ciudad incluya rascacielos, casitas con chimeneas y torre de la

iglesia?, ¿qué ciudad se está representando?, ¿qué saber construido se reproduce con esta canción?

En 3º se observa un incremento en el utilitarismo de la canción como herramienta pedagógica y no solo como elemento de valor independiente. Es decir, en la editorial SM, identificamos muchas canciones con temáticas asociadas al trabajo de diferentes aspectos del contenido musical. Un caso concreto es las familias de instrumentos, contenido común al resto de editoriales. ¿Qué significaciones puede tener el uso de la canción como un canal de aprendizaje transmisor de un contenido determinado?

Con Santillana detectamos una situación similar pero que incluye más contenido musical, desde las figuras musicales, hasta los cambios de intensidad, pasando por el compás. Se mantienen temáticas de cotidianeidad con personajes fantásticos como marcianos, o duendes, especialmente en la editorial Anaya. Bromera, por su parte, sigue la misma línea que en 1º, incorporando muchas canciones populares en contextos de la vida diaria. No obstante, esta editorial incluye canciones con temáticas que invitan a la reflexión sobre problemáticas sociales cercanas al alumnado o para el trabajo personal, de autoestima y autoconocimiento de cada sujeto, es el caso de la ya mencionada *Parla valencià* de Dani Miquel, *Puc ser de Ramonets* o *La puerta violeta* de Rozalén.

Finalmente, en 5º identificamos diversidad en la temática. Cada editorial toma un rumbo en la contextualización del libro. Por ejemplo, Anaya, decide situar el contenido a partir del trabajo de diferentes estilos musicales y de la historia de la música, desde la música sefardí con la canción *Telas indias* al zorongo *Tengo los ojos azules*. En este caso la canción se usa como modelo de un estilo de música concreto. Santillana y SM siguen con la misma dinámica que los cursos anteriores, con un uso utilitarista de la canción. En el caso de SM se utiliza principalmente para el trabajo de las distintas agrupaciones musicales, banda de rock, orquesta,

etc. Santillana, añade otros elementos de la teoría musical como el calderón o la medida de tonos y semitonos. No obstante, sigue incluyendo temáticas de cotidianidad como la ciudad, aunque en este caso se asocia con el ruido, y se anima a las personas a cambiar las motos y los coches por la bicicleta. Bromera, a su vez, continua con el trabajo de la canción a partir de diferentes referentes. Es la única editorial, exceptuando la pieza de *Give me a reason* que incorpora Santillana en 5º, que incluye canciones populares actuales de grupos valencianos como *El Diluvi* o *Ramonets*, o del Estado español como Rozalén.

Otra cuestión que se ha decidido incorporar en este punto del análisis es el uso de la canción popular perteneciente a las culturas otras y el trato que se hace sobre estos saberes. Como se ha manifestado anteriormente, la canción es un elemento de expresión cultural muy importante, por tanto, nos surgen una serie de interrogantes como punto de partida para esta cuestión: en primer lugar, nos preguntamos, ¿tienen cabida en estos dispositivos de concreción curricular esas culturas otras construidas en los sures epistemológicos? Es decir, el saber que aquí se elabora, pero no solo el saber en sí sino la forma en que ese saber es elaborado, ¿puede abrazar esas canciones otras, esas melodías otras? ¿Estas músicas se trabajan al mismo nivel que el resto de propuestas y temáticas expuestas anteriormente? O, ¿se plantean desde una perspectiva exotizante y distanciada o de turista como diría Tadeu (2001)? Y pedagógicamente, ¿se incluyen propuestas didácticas de conocimiento y reconocimiento?

Todas las editoriales a excepción de SM incorporan de alguna manera, canciones propias de diferentes expresiones culturales en sus ejemplares. Anaya incluye 2, mientras que Santillana y Bromera incluyen 4. No obstante, la cuestión es cómo nos interrogamos más arriba, el modo en que estas canciones se presentan a los sujetos usuarios de estos libros de texto.

En el caso de Anaya, encontramos en 1º la canción infantil popular brasileña *Samba Lelé*. En primer lugar, debemos recordar que como ya se pone de relieve en la categoría anterior, el texto que se presenta incluye graves errores ortográficos en la redacción en portugués. No se incorpora ninguna información sobre la misma ni actividades o propuestas que requieran la implicación del alumnado en la búsqueda de información. En la página contigua se insertan dos actividades, una de creación de ritmos con pequeña percusión con el objetivo de realizar un acompañamiento y otra con unos pasos de baile que se deben ordenar según el gusto para crear uno propio, ¿cómo se está presentando el contenido en esta propuesta?, ¿se hace de manera abierta?, ¿genera deseo por conocer, por aprender, por descubrir, ...?, ¿qué conocimiento puede producirse a partir del trato de este contenido?, ¿y qué saberes?

La otra canción que incluye esta editorial es *Arirang* en el libro de 5º. A diferencia de la propuesta anterior, esta sí que se presenta con un cuadro de ampliación de información. Partiendo de la canción como elemento central de trabajo se plantean diferentes cuestiones como la importancia de la entonación, la escala pentatónica y la forma, así como el acompañamiento con instrumentos de láminas. ¿Qué sucede con esta manera de presentar y trabajar la canción? Observamos que tanto esta canción como la anterior se incorporan con la letra traducida al castellano o valencià según la lengua de edición del libro, ¿por qué se traducen estas músicas?, ¿de qué manera puede afectar a los modelos mentales de los sujetos la traducción de estas canciones?, ¿qué saber se está produciendo con este tipo de tratamiento cultural?

Santillana incorpora *Ani Kuni* en 1º, *Simama Kaa* y *Eram, sam, sam* en 3º y *Karanga* en 5º. Aunque el análisis sobre la manera de presentar estas canciones se hará más adelante, es interesante identificar en este punto que las cuatro propuestas se trabajan de la misma manera, junto con el apartado *Conecta con la realidad*, a partir del cual se ofrecen diferentes cuestiones para que el alumnado, mediante un proceso de investigación, amplíe información sobre las mismas. Por

otra parte, en el caso de esta editorial detectamos que todas las canciones mantienen la letra en la lengua originaria, en ningún caso se traducen.

Bromera incluye en 1º la canción *Epo*, junto a ella se observa un cuadro de ampliación de información, aunque muy escueto y dos imágenes propias de motivos pictóricos maoríes. Esta canción se usa para el trabajo de sonidos cortos y largos, por tanto, se trata pedagógicamente como otra propuesta de canción, con un sentido utilitarista. La SD 9 de 3º se inicia con la canción *Maketu*, no se incluye información de la misma ni se proponen actividades de investigación o ampliación de información. A partir de esta el libro incorpora una propuesta didáctica para acompañar con percusión corporal, ¿qué sucede con este trato? Finalmente, en 5º se introducen las canciones *Ame fure* y *Bonse aba*. Ambas reciben un trato similar, solo se sabe el origen, Japón y Zambia respectivamente, porque se nombran en el enunciado de presentación. En las dos canciones, junto con la propuesta de interpretación vocal se incluye una actividad de acompañamiento con flauta e instrumentos de láminas. En el caso de *Ame fure*, la página incorpora elementos pictográficos japoneses. Se hace un trato similar a las canciones de *Margarideta* o *Si de bon matí*, ¿qué discurso se puede estar generando con esta situación?, ¿qué saberes se desarrollan con estas prácticas pedagógicas?

Tras exponer las temáticas generales que presentan las canciones incluidas en los libros de texto objeto de estudio, nos planteamos las siguientes cuestiones, ¿qué saberes contienen las canciones de estos libros?, y ¿cuáles no?, ¿qué se aprende cuando se canta en la escuela con estos materiales didácticos?, ¿por qué hay una diferencia tan importante en el tipo de repertorio de una editorial a otra?, ¿qué repertorio generará más conexiones con el alumnado?, ¿puede el repertorio influir en la conciencia crítica de los niños y las niñas?, ¿son las canciones herramientas culturales de emancipación?

Finalmente, para concluir este primer subepígrafe dedicado al análisis semiótico de las canciones desde el prisma de los saberes y la cultura popular valenciana, es fundamental que nos detengamos en la manera en que estas se presentan y trabajan en los libros. Aunque ya hemos hecho algún apunte anteriormente, ahora profundizaremos en esta cuestión. Dado que el análisis nos ha llevado a concluir que el planteamiento didáctico de las propuestas es similar en todos los cursos de una misma editorial con pequeñas variaciones en función del nivel, dividiremos este elemento analítico por editoriales.

Empecemos por analizar cómo trabaja la canción Santillana. Muchas de las propuestas en esta editorial se presentan asociadas a alguna otra acción, por ejemplo, cantar y moverse, cantar y rodear, la creación de nuevas estrofas siguiendo la temática de la canción, la improvisación de movimientos o la dramatización. Santillana incorpora en sus libros un apartado nombrado *Conecta con la realidad*, en él se proponen actividades de ampliación de la propuesta o el contenido didáctico. Por ejemplo en el libro de 1º encontramos la canción *Ani Kuni*, a esta se le asocian dos actividades, la improvisación de movimientos para las distintas partes y el apartado *Conecta con la realidad*, que invita a identificar de dónde es originaria la canción.

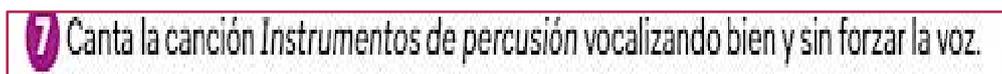
Esta situación también se detecta en el libro de 3º con *Simama kaa* y *Eram, sam, sam* y en 5º con *Karanga* ¿Qué saberes posibilita este tipo de propuestas de actividad? No obstante, si analizamos esta situación desde otra perspectiva nos surgen también los siguientes interrogantes, ¿es casual que las cuatro sean canciones de pueblos colonizados?, ¿por qué el libro no proporciona información sobre estas canciones?, ¿qué sucede si el profesorado decide restarle importancia a las actividades de ampliación?, ¿qué significaciones puede crear que esas actividades estén identificadas como diferentes y se nombren *Conecta con la realidad*?, ¿por qué estas canciones tienen este trato diferencial?, ¿puede este trato aparentemente positivo, crear saberes y significaciones negativas?

A partir de 3º, una de las acciones que se repite reiteradamente junto con la interpretación vocal es la del acompañamiento con instrumentos de placas y pequeña percusión. Y en 5º incorpora la interpretación a dos voces en algunos casos. En este curso encontramos otro *Conecta con la realidad* asociado a la interpretación de una canción, en este caso la actividad propone una reflexión alrededor de la contaminación acústica a partir de la pregunta y la interpelación de los sujetos desde el trabajo emocional.

Analicemos el caso de la editorial SM. Aunque también identificamos algunas propuestas de canción asociadas a otras acciones -canta y juega con la canción-, esta editorial las presenta como un elemento propio a trabajar de manera separada. Como se puede observar en las Figuras 153 y 154, en la descripción de la actividad se incluyen, ocasionalmente, acciones para mejorar la interpretación vocal.

### Figura 153

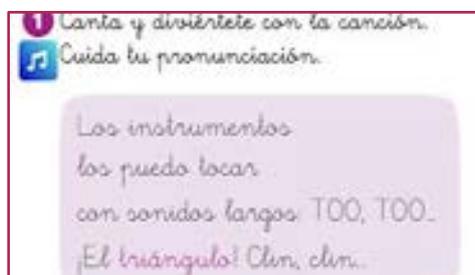
*Actividad sobre interpretación vocal SM 3º*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 3 primaria. Música y danza* (p.20), por G, Barajas et al., 2022a, SM

### Figura 154

*Actividad sobre interpretación vocal SM 1º*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.29), por C, Caballero et al., 2022a, SM

Se identifica que los enunciados con los que se presenta el trabajo de la canción se acompañan de verbos y acciones que interpelan a la observación, la

escucha y la imitación, elementos fundamentales para un correcto aprendizaje y ejecución vocal. Detectamos actividades asociadas a la canción a partir de las cuales se trabajan aspectos referentes al lenguaje y la teoría musical. A partir de 5º se introduce también la lectura de la canción escrita en notación musical o el análisis de la estructura de esta.

Anaya hace un trato similar a la editorial Santillana, no obstante, se identifica que en muchas ocasiones no se vincula con ninguna actividad, sino que se plantea como una propuesta aislada. En 1º encontramos canciones asociadas a actividades de movimiento, pero también para trabajar contenido de lectoescritura como se aprecia en la Figura 155.

### **Figura 155**

*Actividad a partir de una canción Anaya 1º*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.50), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

En tercero se siguen asociando con cuestiones de movimiento, concretamente con actividades de dramatización. En algunas ocasiones se combinan también con acompañamiento de percusión corporal o pequeña percusión. Finalmente, en 5º el uso de la canción es un tanto más utilitarista. Se presentan en reiteradas ocasiones como propuestas aisladas a partir de las cuales se muestra un estilo musical o un tipo de composición asociada a un momento histórico determinado.

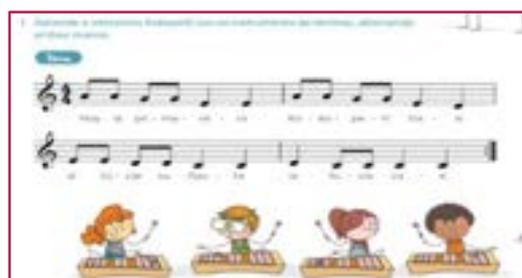
Observemos el caso de Bromera. En primer lugar, identificamos que esta editorial le da mucha importancia a la canción en los tres niveles analizados, incorpora 15 canciones en 1º y 5º y 17 en 3º. Todas las SD de los tres cursos se inician con una canción asociada a diferentes propuestas de actividad. Además, como ya

se ha comentado anteriormente, se acompañan con un espacio de debate y reflexión sobre diferentes temáticas surgidas a partir de esta. Un tipo de propuesta pedagógica construida desde la posibilidad de cambio. La manera en la que se presenta la canción al alumnado ¿hará que también adquiera ese significado? Del mismo modo que está presente en los inicios de las SD, también se utiliza para el trabajo de otros aspectos de la teoría y el lenguaje musical, así como se combinan con propuestas de movimiento y de interpretación instrumental.

Para concluir el trato que las respectivas editoriales hacen de la canción, destacamos que en las editoriales SM y Santillana se identifica un descenso en la presencia de esta a medida que avanzan los niveles educativos. En el caso de SM detectamos 15 piezas en 1º y 9 tanto en 3º como en 5º y en Santillana 16, 11 y 12 respectivamente. En contraposición, localizamos la editorial Bromera la cual presenta una situación diferente, incluyendo 15 canciones en 1º y 5º y 17 en 3º. Por último encontramos el caso de Anaya. Si observamos el cuadro inicial que presenta la editorial donde muestra el contenido de cada unidad didáctica, podemos hacer un recuento de 10 canciones por curso, estas se corroboran con el análisis página por página del ejemplar en los cursos de 1º y 5º, pero no en el caso de 3º, el cual incluye la canción *Kokopelli* en el cuadro inicial dentro de las propuestas de canción, pero en la presentación en la unidad se usa para el trabajo con instrumentos de láminas (Figura 156), de hecho como puede comprobarse en la Figura 157, en el ejemplar en valencià no incorpora ni la letra de la misma.

### Figura 156

*Canción Kokopelli edición en castellano*



*Nota.* Adaptado de *3 Primaria Música* (p.59), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

**Figura 157**

*Canción Kokopelli edición en valencià*



*Nota.* Adaptado de *3 Primària Música* (p.59), por A, Cifuentes et al., 2022d, Anaya.

En definitiva, aunque aparentemente todas las editoriales muestran coincidencias en la manera de presentar y trabajar la canción, la posibilidad de profundizar que nos permite el análisis semiótico, lleva a cuestionarnos si realmente las significaciones que se creen en los sujetos que utilizan estos libros de texto, serán similares ¿Qué saberes se asientan en los sujetos con una manera u otra de trabajar la canción?, y ¿qué canción? ¿Tendrá el mismo valor la canción para una persona que utilice Anaya que para una que utilice Bromera?, ¿qué mundo, qué cultura, qué saber nos enseña la canción?, ¿hay saberes y saberes (otros)? ¿Identificamos canciones que plantean aprendizajes como la solidaridad, la igualdad, el reconocimiento y respeto de ser diferente, de sabernos diferentes, la cultura popular, etc.?, ¿qué saberes pueden producir estas músicas?, ¿es, entonces, la canción un espacio de reproducción del conocimiento hegemónico, de producción de saberes y, por tanto, de interpretación de una cultura determinada? No nos referimos simplemente a una cuestión didáctica, sino al posible potencial emancipador que planteamos como hipótesis inicial.

### **b) El análisis de las audiciones**

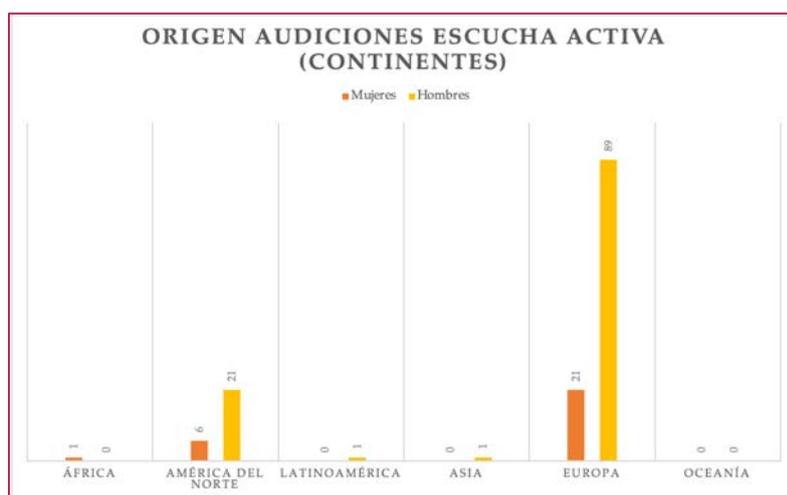
Pasemos a analizar semióticamente las propuestas de audición para escucha activa que ya incorporamos en la categoría anterior, pero, en esta ocasión, desde el prisma del conocimiento y el saber construido a partir de estas propuestas didácticas. El trabajo de la escucha activa a partir de la audición de diferentes obras y estilos

musicales, es uno de los pilares fundamentales de la educación musical, por ello consideramos de gran relevancia su análisis e incorporación a este estudio semiótico, pues la audición musical es también portadora y transmisora de significados con los que vamos construyendo los saberes con los que comprendemos del mundo.

Tal como ya hicimos en el apartado anterior, para iniciar este nuevo subapartado, situaremos la mirada analítica en la relación entre los significantes auditivos con la cultura popular valenciana. En primer lugar, consideramos fundamental descubrir la procedencia de las audiciones, esto nos permitirá identificar de dónde, según las propuestas de los libros, viene el conocimiento, desde dónde se construye el saber. En la Figura 158 podemos observar un gráfico que nos muestra la clasificación de las audiciones según el continente donde han sido escritas.

**Figura 158**

*Origen de las audiciones para la escucha activa por continentes*



Antes de iniciar el análisis, apuntamos que las autorías rusas se han contabilizado como europeas por su cercanía a la composición y a las tendencias propias de Europa más que a las asiáticas. Como se puede observar en la gráfica, el mayor número de audiciones provienen de Europa, más específicamente de

compositores hombres europeos. De 140 audiciones dedicadas a la escucha activa, 110 son europeas, de las cuales 89 de compositores hombres no racializados. A estas cifras las siguen de muy lejos, las 21 audiciones que identificamos tanto de mujeres europeas blancas como las 21 de hombres de América del Norte (concretamente de Estados Unidos, no detectamos audiciones de autoría no estadounidense), dentro de las cuales, como ya se menciona en la categoría anterior, solo 3 son hombres negros. A una considerable distancia, las siguen las 6 audiciones de mujeres no racializadas de América del Norte (también estadounidenses todas ellas), la audición de la cantante africana Déné Issébéré, del compositor cubano Freddy Lafont y del violinista libanés Ara Malikian.

Esta gráfica nos permite identificar que, según los 24 libros de texto objeto de estudio, las propuestas de audición activa nacen de un conocimiento claramente eurocentrado y occidentalizado, con, como ya se muestra en la categoría anterior, el sujeto hombre blanco (compositor fundamentalmente de música considerada clásica), como portador de la música que debemos utilizar para el trabajo de la escucha activa. Sin embargo, sabemos que la producción musical no se encierra en los márgenes de la cultura blanca, occidental y androcéntrica. Nos ocuparemos, entonces, de analizar este sesgado reduccionismo en la autoría.

### **b.1. Las audiciones y la cultura popular valenciana**

Observemos qué sucede con la cultura popular valenciana. Para ello, tomaremos el siguiente gráfico (Figura 159) en el que se han desgranado las 110 audiciones de procedencia europea en tres categorías: audiciones de autoría de origen español, propio del territorio cultural y musical valenciano y una tercera categoría en la que se incluyen al resto de autorías europeas.

Figura 159

Origen de las audiciones Estado español, País Valencià y resto de Europa



Como se puede observar, de las 110 audiciones europeas, solamente se incluyen 9 autorías propias del territorio valenciano, 3 hombres y 6 mujeres (entre las cuales incorporamos a Selma Bruna y Clara Fiol componentes del grupo *Marala* de origen catalán y balear respectivamente, pero que se ha decidido contabilizar en este grupo debido a la proximidad cultural de su trabajo que desarrollan junto a la tercera componente de origen valenciano, Sandra Montfort). Dado que el País Valencià es una tierra conocida internacionalmente por su riqueza y formación musical, especialmente instrumental, nos cuestionamos por qué solo identificamos 9 autorías propias de este territorio. Es interesante identificar que, en este caso, encontramos más presencia femenina que masculina.

Analicemos caso por caso, las nueve autorías. Exceptuando a Joaquín Rodrigo cuya audición se incluye en la editorial Anaya, el resto de las obras las localizamos todas en la editorial Bromera. Ni Santillana ni SM incorporan piezas de autoría o expresión cultural propias del territorio valenciano. En el caso de Bromera, se incluyen audiciones de autoría valenciana en los tres cursos. Destacamos la incorporación de Matilde Salvador (tanto en 1º como en 3º) como mujer, compositora y defensora de la cultura y la lengua catalana (fue la primera mujer en estrenar una ópera en català en el *Teatre Liceu* de Barcelona). Así como de Sara Galiana como joven compositora especializada en bandas sonoras de

películas y videojuegos a escala internacional (participando de proyectos como *Frozen II* o *Star Wars IX*). También de las ya mencionadas anteriormente *Marala* que están contribuyendo a mantener la música popular, recogiendo estos saberes orales y fusionándolos con propuestas musicales actuales. Identificar composiciones valencianas insta a cuestionarnos sobre la producción del saber según el discurso elaborado por las distintas editoriales. Mostrar al alumnado producciones propias del territorio, nos invita a pensar que no todas las editoriales contribuyen al sostenimiento del discurso cultural hegemónico.

Focalicemos ahora la mirada analítica en cómo se exponen estas audiciones en el libro, cómo se transmite el conocimiento según las maneras de presentar las audiciones en las editoriales. Comenzaremos con los casos de la editorial Bromera y cerraremos con la propuesta de Joaquín Rodrigo de Anaya. En primer lugar, identificamos en el libro de 1º, que en la tabla inicial denominada *Cuadro de contenidos y saberes básicos*, no aparece ninguna de las dos obras en el bloque de audición. No obstante, en la unidad 2, se incorporan diferentes fragmentos para el trabajo de la escucha entre los cuales identificamos los propios de las dos compositoras del País Valencià, *El Rossinyol i la Rosa: III. L'escombriaire*, de Matilde Salvador y *They are Hidden* de Sara Galiana. Junto a estas localizamos un fragmento de Leroy Anderson y otro de Edward Grieg. De estos dos últimos, el primero se trabaja en la unidad 1, por tanto, ya es conocido por el alumnado y el segundo tampoco aparece en el listado inicial de contenidos.

No obstante, aplicar ACD en nuestra investigación, nos obliga a pensar las significaciones de este trato diferencial, ¿tendrá las mismas afecciones que Grieg no aparezca en el *Cuadro de contenidos y saberes básicos* que, que no lo hagan Salvador o Galiana? A este hecho se le suma que en ningún momento se incluye información de estas compositoras valencianas, simplemente se nombra la obra y la autoría. Además, la actividad en la que aparecen estas obras se encuentra en el apartado de recordatorio de la unidad y el objetivo es el trabajo de las dinámicas

de velocidad a partir de la escucha activa de los fragmentos anteriormente mencionados.

En tercer curso identificamos tres propuestas de escucha activa de composición valenciana, *Live Session* de Rafa Navarro, *La marxa del rei barbut* de Matilde Salvador y *Tabal i saragüells* de Mario Roig Vila. En este caso las tres se localizan en el cuadro de contenidos inicial. La primera, incorporada en la unidad 4, es la audición de *Live Session*, en este caso no se incluye ninguna referencia al origen valenciano del compositor ni tampoco la propuesta de audición tiene un vínculo cultural auditivo, instrumental o referencial de algún tipo con el territorio valenciano. Se encuentra dentro del apartado dedicado a los instrumentos de percusión de altura determinada, donde el alumnado, tras la escucha de la obra, debe rellenar una ficha en la que se pregunta por la identificación de diferentes instrumentos de percusión. Por tanto, con este ejercicio de escucha activa, se está trabajando la discriminación tímbrica. Aún y no estar relacionado auditiva ni referencialmente con ningún elemento de la cultura popular valenciana, este podría ser un claro ejemplo de que no necesariamente el trabajo de escucha activa tiene que estar vinculado con el históricamente concebido como conocimiento válido de la música clásica, produciendo un saber alternativo, y señalando que el territorio valenciano también produce saberes no siempre asociados al folklore y el tradicionalismo.

*La marxa del rei barbut*, de Matilde Salvador se ubica en la SD siete dentro del apartado dedicado a la escucha (Figura 160). Antes de proceder con el análisis específico, es importante contextualizar el contenido general que se trabaja en esta sección donde se incorpora la obra. En la primera mitad de la página se habla de las bandas de música, incluyendo un texto que hace conexiones directas con la cultura popular valenciana junto con una imagen de la banda la Lira Castellonera. Posteriormente, como se puede observar, aparece otra imagen con información sobre un tipo de formación musical muy propio y presente en las celebraciones populares de esta tierra, la xaranga. La primera actividad pregunta sobre la banda

del poble o barri de la persona consumidora del llibre, assumint que, com a característica principal del poble valencià, hi haurà, com a mínim una banda de música. Aquesta presentació de sabers contextualitzats i arrelats al voltant nos recorda un principi fonamental de la Renovació Pedagògica i la escola Freinet: la escola arrelada al voltant. És, en la segona meitat de la pàgina que, relacionant el contingut treballat en la part superior, trobem la audició de *La marxa del rei barbut*, en aquest cas interpretada per la Banda Municipal de València. Identifiquem continguts que guarden relació els uns amb els altres, creant un coneixement holístic i connectat davant la parcel·lació o fragmentació curricular.

Figura 160

Matilde Salvador *La marxa del rei barbut*

**La banda**



Les bandes de música són agrupacions musicals formades per instruments de vent i percussió, encara que també poden incorporar instruments de corda. En aquests casos, reben el nom de **bandes simfòniques**. Les bandes fan concerts i cercaviles, i participen en nombroses festes de les nostres comarques, com les Falles, les Fogueres, Moros i Cristians o les festes del poble.

Lira Castellonera

La xaranga és una formació més reduïda amb instruments de vent i percussió que solem veure en diferents celebracions populars.



1. Com es diu la banda del teu poble o barri?
2. Escoltem «La marxa del rei Barbut», de Matilde Salvador, interpretada per la Banda Municipal de València.  

Matilde Salvador prové d'una família vinculada al món de la música, on prompte va destacar com a pianista i, més tard, com a compositora.  
Va ser la primera dona que va estrenar una òpera al Teatre del Liceu de Barcelona.  
L'òpera *La filla del rei Borbut* fou abans un retaule de titelles amb el qual l'autora volia retre homenatge a Josep Pascual Tirado i la seua obra *Tombotossols*.



3. Completa la fitxa sobre l'audició anterior.
  - Títol: \_\_\_\_\_
  - Autoria: \_\_\_\_\_
  - Com em fa sentir? \_\_\_\_\_

Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.49), por J, Francés et al., 2022d, Bromera.

La audición se acompaña de un recuadro con cambio de color con información de Matilde Salvador y la obra propuesta. Junto con esta, se presenta la tercera actividad que, como en el caso de Rafa Navarro, es una ficha sobre la obra y las emociones que esta genera en el alumnado.

Un trato similar es el que encontramos en la SD ocho con la audición *Tabal i saragüells*. En este caso, el contenido gira en torno a las agrupaciones de *dolçaina* y *tabal*, los instrumentos principales de la música y la cultura popular valenciana. La palabra con la que se denomina a este tipo de agrupación musical es *colla*. Observamos como en el libro editado en castellano, aunque se habla de grupos, se incorpora el nombre con el que se hace referencia en el territorio valenciano. Junto con la presentación de estas agrupaciones populares, se exponen detenidamente ambos instrumentos y se propone la escucha de la audición de Mario Roig Vila. No se incluye información sobre el compositor, pero sí de la obra, vinculándola con las fiestas de *Moros i Cristians*. Este tipo de marchas, pueden ser una herramienta pedagógica muy interesante para el trabajo de la pulsación como se propone en este caso. Esta propuesta nos obliga a retornar a una idea contrahegemónica anteriormente planteada. La posibilidad de presentar el contenido y la construcción del saber a partir de obras vinculadas al territorio que no siguen la lógica hegemónica construida a partir de la audición de obras con origen en las históricamente grandes potencias europeas.

En 5º localizamos una única audición de procedencia valenciana, *Corrandes de lluna*, del trío musical *Marala*. En este caso, también se ubica en el apartado dedicado a la escucha junto con la explicación de los tríos como formaciones musicales. En esta página se incluyen dos audiciones, *Elève-toi, mon âme* de Mel Bonis, de la que se incorpora un recuadro con bastante información sobre la compositora y la situación de opresión que vivió por su condición de mujer (que le obligó a usar un pseudónimo). Y la ya mencionada *Corrandes de lluna* de *Marala*, de las que también se incluye información sobre el estilo de música que proponen. Esta propuesta se trabaja junto con un ritmograma que se ubica en los

anexos del libro. Esta actividad consiste en seguir y acompañar la audición con una serie de ritmos propuestos por el libro, en este caso es una adaptación del acompañamiento que las autoras hacen en la propia audición.

Como presentamos junto con las gráficas, se ha decidido incluir a *Marala* dentro de la cultura popular valenciana por su trabajo de recuperación de la música popular que, aunque no sea exclusiva del territorio valenciano (como el caso de Pep Gimeno, *Botifarra*), sí que tiene una gran presencia en su repertorio, así como en las formas de expresión de las artistas.

Estas son las propuestas de composición con arraigo cultural valenciano (por origen o por cercanía musical) que la editorial Bromera incluye en sus libros. Veamos ahora el otro caso que se identifica en relación con este bloque, *La danza de las hachas* de Joaquín Rodrigo.

La audición se presenta como una propuesta de escucha, aunque el libro incorpore una actividad de movimiento a partir de ella. Por tanto, en este caso, no se hace un trabajo exclusivo y central de escucha activa, sino que se vincula con el movimiento. Como en las otras propuestas de escucha o interpretación, Anaya siempre incluye la forma de las obras en la presentación de las mismas, y en este caso, un pentagrama rítmico con la descripción de los pasos que debe realizar el alumnado. Además, en la parte inferior de la página se ubica un recuadro con cambio de color, en el que se identifica una imagen y texto del autor y la obra. Aunque no hay una vinculación explícita con la cultura popular valenciana, se ha decidido incorporar esta audición dentro de este epígrafe, por su origen saguntino, y por ser una figura de referencia dentro de la música valenciana, nacional e internacional.

## b.2. Las audiciones y el saber construido

Veamos qué sucede con el tratamiento cultural y el contenido sugerido en las propuestas de audición restantes no vinculadas a la cultura popular valenciana. Para ello, tomaremos editorial por editorial para analizar cómo se presenta y trabaja este contenido.

Santillana presenta las propuestas de audición de manera similar en los tres cursos. Esta editorial, organizada por sesiones, sitúa la audición como elemento central de la sesión, por tanto, todas ellas se encuentran en la página izquierda del libro. Se incluye el título de la obra, el nombre del autor (completo en 3º y 5º pero solo el apellido en 1º) y una pequeña imagen en la parte superior derecha del compositor. En este caso se utiliza el género masculino porque todas las propuestas de audición que siguen este esquema son de compositores hombres blancos europeos a excepción de Leonard Bernstein que es de Estados Unidos. De acuerdo con esta presentación reproducida curso tras curso, ¿quiénes serán los sujetos creadores del imaginario sobre la cultura musical valorada según lo trabajado en la escuela? En ninguno de los casos se incluye más información ni de las obras ni de los compositores.

A las distintas propuestas le acompañan una serie de actividades relacionadas. En la mayoría de los casos, se incorpora una primera actividad de investigación sobre la obra y el compositor (recordemos todos ellos hombres), este planteamiento contrarresta la falta de información ofrecida por la editorial. Junto con esta propuesta inicial, se incluyen otros ejercicios de movimiento, de acompañamiento instrumental y/o vocal, dramatización, etc., así como diferentes aspectos propios de la teoría y el lenguaje musical.

Encontramos alguna excepción como por ejemplo la presentación de Barbara Strozzi. Esta compositora se localiza en un apartado especial que incluye la editorial al final de cada trimestre nombrado *Nuestro reto*. A partir de un ODS, se

plantean espacios de investigación y reflexión, como el de la igualdad de género. En este caso, aunque como ya mencionamos en la categoría anterior, no se incluye el nombre de ninguna obra escrita por esta compositora, sí que identificamos texto en el que se presenta, mínimamente, su biografía. Lo incorporamos para incidir en el análisis:

Barbara Strozzi (1619 - 1677)

Strozzi nació en 1619 en Venecia. Aunque era hija de una sirvienta, el poeta Giulio Strozzi la adoptó y le ofreció una buena formación musical. Fue una famosa cantante y la compositora que más obras musicales publicó en su época. Sobre todo, escribió piezas para soprano que ella misma interpretaba. (Larumbe y de la Ossa, 2022e, p. 67)

Este texto integra muchas atribuciones implícitas en sus líneas. Aunque en la página anterior se menciona la situación de la mujer a lo largo de la historia de la música, en este caso identificamos un claro sesgo de clase. No se incluye una explicación adyacente al hecho de que estudiar música haya sido históricamente, una cuestión asociada a la élite y las clases altas y que, por ello, el hecho de que Strotzzi proviniera de clase baja, dificultaba su acceso a estos aprendizajes. Se podría intuir que la mención y especificación de la profesión de la madre en la presentación de esta compositora puede generar un sesgo de clase en la creación de nuevos saberes. Si bien es cierto que como mencionamos la cuestión de la clase atraviesa la condición humana, aludir a una profesión asociada a la clase baja, asociada también al género femenino, y a un momento histórico (aunque hoy sigue existiendo en ese mismo formato y en otros) sin cuestionar, contextualizar o reflexionar sobre esta situación asociada a la mujer trabajadora, puede devenir en la consolidación de saberes que, cuando menos, no corresponden con lo que, en teoría, se está pretendiendo trabajar en estas páginas. No obstante, obviar la condición de clase de Strozzi tampoco sería una solución. Traemos aquí este

comentario porque nuestros fundamentos epistemológicos nos llevan a generar una hipótesis que resolveremos más adelante en las siguientes categorías de análisis: la importancia de la didáctica y los enfoques de una didáctica crítica que considera las atribuciones de clase y género en el análisis del conocimiento transmitido.

Otras excepciones que encontramos solamente en el libro de 5º, son la presentación de diversas audiciones en actividades concretas de escucha activa. En algunos casos para el trabajo de las cualidades del sonido, para la identificación de instrumentos musicales o el trabajo con las emociones.

La editorial Bromera, incluye diferentes maneras de presentar las audiciones. Las 9 unidades que encontramos en cada libro y curso incluyen un apartado específico de escucha. En la mayoría de las unidades, se incorporan (en estos apartados) propuestas de audición para la escucha activa. No obstante, además de agregarse en estos epígrafes específicos, localizamos otras audiciones en las páginas dedicadas a recordatorio que se ubican en diferentes SD dependiendo del curso.

Observemos, la presentación que se hace de las audiciones en el apartado de escucha. En primer lugar, destacamos que se presenta en una página de distinto color (en este caso naranja). Esta editorial utiliza este recurso para diferenciar los apartados según el tipo de contenido a trabajar. En segundo lugar, identificamos que se acompañan en casi todos los casos por un cuadro con información del compositor o compositora y de la obra. No obstante, aunque generalmente detectamos que la información no es excesivamente extensa, permite al alumnado generar una idea básica de la obra y la autoría, sin embargo, como se puede observar, no todos los casos se tratan por igual. Un ejemplo claro lo encontramos en el libro de 3º, la información que se incluye del *Bolero* de Ravel, (Figura 161) es

escasa, en cambio, en la página 37 encontramos la *Cabalgata de las valquirias* de Wagner que sí que incorpora información extensa (Figura 162).

### Figura 161

Información sobre el Bolero de Ravel en Bromera 3º

Esta obra musical se estrenó el año 1928, un 22 de noviembre, fecha que coincide con el Día de Santa Cecilia o Día de la Música.

Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.25), por J, Francés et al., 2022c, Bromera.

### Figura 162

Información sobre la Cabalgata de las valquirias de Wagner en Bromera 3º

Richard Wagner es un compositor alemán que utiliza mucho los instrumentos de viento metal para dotar sus obras de una sonoridad muy potente.  
Esta pieza, la «Cabalgata de las valquirias», pertenece a la ópera *La valquiria*, basada en las diosas de la mitología escandinava.  
Se ha utilizado en películas y anuncios, y son muchas las orquestas y bandas de música que la suelen interpretar.

Nota. Adaptado de *Musicant 3* (p.37), por J, Francés et al., 2022c, Bromera.

Otro dato interesante que localizamos en este apartado es que prácticamente todas las audiciones, además de estar acompañadas por el recuadro de texto con información, incorporan también una imagen o caricatura del autor o autora, así como algún dibujo relacionado con la audición. En algunos casos en los que la autoría se repite, se sustituye la imagen del compositor o compositora directamente por un dibujo relacionado.

Veamos cómo se trabaja la escucha activa en este apartado de los libros de Bromera. Identificamos una propuesta recurrente que trata de la realización de una ficha sobre la audición. En ella se incluyen generalmente tres cuestiones: el título, la autoría, la descripción de las emociones o sentimientos que se desarrollan a partir de su escucha y en el caso de 5º, los instrumentos conocidos que identifican

¿Qué se está trabajando con estas cuestiones?, ¿qué requiere describir las emociones?, ¿por qué trabajar las emociones y por qué hacerlo a partir de la escucha activa?, ¿dónde están esas otras cuestiones que nos permiten profundizar en la gestión de estas emocionalidades? Convendrá en un análisis posterior relacionar la coherencia de este tratamiento didáctico con los postulados de la pedagogía crítica que fundamenta y orienta esta investigación.

Ahora bien, estos interrogantes nos llevan también a identificar que esta editorial incluye, en diferentes ocasiones, propuestas no vinculadas expresamente con otras actividades. Es decir, dedica tiempo físico y organizativo a la escucha activa de la audición sin hacer un uso utilitarista. Esta situación nos invita a pensar que esta manera de trabajar cierto contenido puede contribuir en la producción de un conocimiento de mayor calidad, con significaciones más complejas, mejor contextualización y un trato vinculado a la subjetividad y la experiencia personal.

Además de estos dos tipos de propuestas, también identificamos el trabajo de la audición mediante musicogramas o ritmogramas que, o bien van asociados a cuestiones de comprensión auditiva (especialmente en el caso de 1º), o más bien a experiencias vivenciales como la pulsación, así como otras cuestiones de la teoría musical como las cualidades del sonido. Con todo esto, podemos afirmar que, aunque en esta editorial predomina el trabajo exclusivamente de la escucha desde una perspectiva introspectiva y reflexiva, se ha observado que las actividades que acompañan son diversas y permiten variedad de enfoques en el trabajo de la audición.

Veamos qué sucede con la editorial Anaya. En primer lugar, analizamos el cuadro de contenidos que presenta al principio del libro, con ello identificamos que en cada curso se incorpora la escucha activa de un modo. En primero, no hay un apartado específico integrado en las unidades didácticas en el que se incluya esta cuestión. Ubicamos las propuestas de audición en un apartado específico que

se incorpora al final del libro como anexos que en este caso se denomina *Sala de conciertos*. En el caso de tercero, la división de contenidos sí que incluye la escucha junto con la percepción como bloque de trabajo. Y finalmente, en el caso de quinto, vuelve a desaparecer como bloque en sí y se incorpora tanto en el bloque de *Percepción y análisis* como en el de *Creación e interpretación*.

Una vez ubicadas las audiciones para la escucha activa en cada uno de los cursos, incidimos en la manera en que se presentan y trabajan estos elementos. En este caso, dado que en cada nivel las audiciones se significan de una manera u otra, se usará este criterio para el análisis.

En el caso de 1º, aunque también se incluye una tabla inicial donde se clasifica el contenido en un bloque de *Percepción y análisis* y otro bloque de *Creación e interpretación*, nos dirigimos directamente a las páginas anexas donde se localizan las seis propuestas de audición. Esta situación puede llevarnos a una doble perspectiva analítica, de una parte, la posibilidad de que el profesorado gestione el trabajo de las audiciones según los tiempos y el ritmo del grupo-clase, pero, de otra parte, al posible abandono del trabajo de la escucha activa al no estar incorporado en la organización curricular que el libro de texto hace. En este caso, está en manos del profesorado la incorporación o no, de estas propuestas en el desarrollo de la unidad.

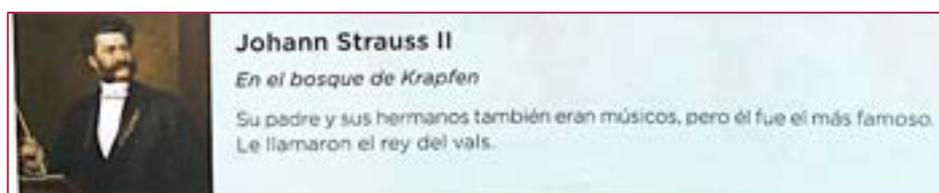
El anexo *Sala de conciertos*, incluye el siguiente mensaje al inicio: “Escucha, descubre, canta y aprende con grandes compositores y compositoras” (Cifuentes et al., 2022a, p. 67). Junto con este, el título de las seis obras que se incluyen en este apartado. El mensaje nos lleva a pensar que este conocimiento, la creación y composición musical, se lleva a cabo tanto por compositores hombres y mujeres y que, a lo largo de esta sección, se escuchará, descubrirá, cantará y aprenderá, aunque en el caso de la interpretación vocal, ya se haya incluido como apartado específico en diversas ocasiones en las unidades del libro. Por tanto, nuestra

hipótesis o punto de partida es que esta editorial no toma la audición activa como una propuesta didáctica pedagógicamente relevante en sí misma sino por su utilidad para el trabajo de otras cuestiones musicales. Analicemos esta cuestión con mayor profundidad.

Observamos que todas las audiciones se presentan de la misma manera, 2 actividades y un recuadro de distinto color con información del compositor o compositora y la obra. Localizamos una excepción en el caso de *The promise*, en la que se incluyen tres ejercicios en lugar de dos. Profundizando en la información que se presenta en el texto de los recuadros, se detecta que no todas las obras incorporan la misma cantidad y calidad de información ni sobre la autoría ni sobre la obra, por ejemplo, como se puede observar en la Figura 163, en el caso de Strauss II y la audición *En el bosque de Krapfen* la información es mucho menor que en el caso de Mozart, del cual además se incorporan dos audiciones (Figuras 164 y 165).

### Figura 163

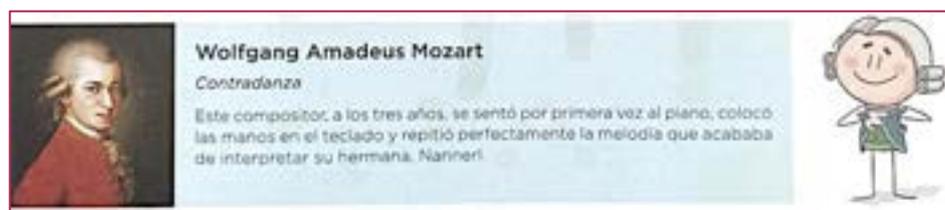
*Información sobre Straus II obra En el bosque de Krapfen Anaya*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.72), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

### Figura 164

*Información sobre Mozart obra Contradanza Anaya*



*Nota.* Adaptado de *1 Primaria Música* (p.70), por A, Cifuentes et al., 2022a, Anaya.

Figura 165

Información sobre Mozart obra Pan con mantequilla Anaya



Nota. Adaptado de *3 Primaria Música* (p.68), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

En cuanto al tipo de actividades que se proponen asociadas a la obra, identificamos que son similares en las seis propuestas. Todas ellas incorporan una sugerencia de movimiento, ya sea una danza o una dramatización. También identificamos actividades de comprensión auditiva e iniciación al trabajo de la forma (recordemos que Anaya describe en todas sus audiciones y danzas la forma que estas tienen). Además de estos ejercicios, detectamos acompañamiento con percusión corporal o instrumentos de pequeña percusión siguiendo un musicograma, así como una actividad de entonación y escritura junto con la audición de *The promise* a partir de la cual se trabaja la frase musical. En estos casos, el análisis nos lleva a deducir que, para esta editorial, el trabajo de la escucha activa se hace a través del movimiento, así como a partir del trabajo de otros aspectos musicales, pero en ningún caso se observa una propuesta en la que, de manera exclusiva, se sugiera un ejercicio propio de escucha.

En el caso de 3º las audiciones se presentan insertas en el bloque de *Escucha y percepción*, sin embargo, dentro de la unidad no siempre se vinculan al bloque de escucha, otras veces las localizamos en apartados de interpretación o de

movimiento. El hecho de contener un bloque en el que aparece la palabra escucha, permite ubicar las audiciones y el trabajo de la escucha activa como un elemento central en la concreción que hacen los libros de texto del contenido curricular. No obstante, la cuestión que nos permitirá descubrir cómo y qué saber se construye con el uso de estas audiciones, será el análisis pormenorizado de la semiótica circundante a las propuestas de audición.

En este curso, igual que en el curso anterior, las audiciones se presentan en una página e incluyen una imagen del compositor o compositora, así como un cuadro con cambio de color con información de la obra y/o de la autoría. Como sucede en el curso anterior, el análisis textual de los cuadros nos permite identificar que no todas las biografías son tratadas de la misma manera. En algunos casos se utilizan adjetivos calificativos positivos o que ayudan a ensalzar la figura de determinadas personas mientras que en otros casos simplemente se describe.

Esto se observa en la página 17 en la descripción de Rossini del que se dice “[...] fue uno de los más importantes creadores de ópera del siglo XIX. A pesar de su gran éxito con las anteriores óperas esta fue la última que compuso [...]” (refiriéndose a *Guillermo Tell*) (Cifuentes et al., 2022c, p. 17) o en el texto que acompaña *El vals de las flores* de Tchaikovsky “Este gran compositor ruso es uno de los más populares por la belleza de sus obras [...]” (Cifuentes et al., 2022c, p. 37). No identificamos los mismos adjetivos en la descripción de Chuck Berry “Compositor, intérprete y guitarrista estadounidense. Es considerado uno de los padres del rock and roll” (Cifuentes et al., 2022c, p. 45), tampoco en la reseña de Anne Duddley “Compositora, pianista y productora inglesa; Destaca por sus composiciones para cine, con más de 20 películas. Recibió el Óscar a la mejor banda sonora por *Full Monty*” (Cifuentes et al., 2022c, p. 57), no obstante, de esta se menciona la obtención de un Óscar, pero tampoco se usan adjetivos calificativos, sucede lo mismo con las biografías de Delalande y Marin Marais ¿Qué atribuciones provocan sesgos de este tipo?

El análisis del caso de Mozart es de interés para esta investigación, en su descripción sí que se usan palabras calificativas, pero, aunque se menciona su prodigiosidad, también se hace referencia a su situación precaria y social “[...] A pesar de todo, murió con 35 años pobre y solo” (Cifuentes et al. 2022c, p. 68). Esta aportación podría iniciar una discusión en torno de la profesión musical y la situación de explotación, precariedad y/o invisibilización en la que vivieron varios de los hoy considerados grandes compositores y compositoras de la historia de la música. Veamos si en el trabajo de esta propuesta se invita a esta reflexión.

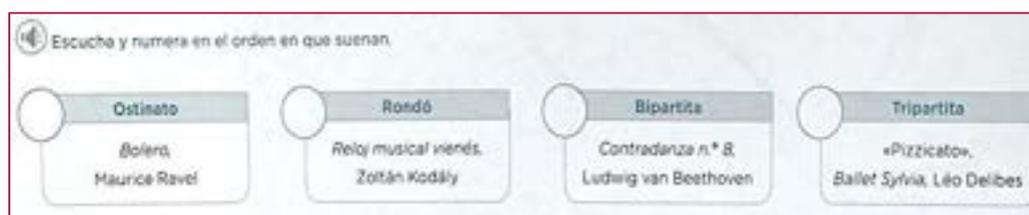
Tomemos pues, la audición *La batalla* de Mozart como punto de partida del análisis sobre la manera de trabajar la escucha activa en 3°. No detectamos ninguna actividad que invite a la reflexión y al diálogo sobre la audición en sí o las situaciones derivadas de ella como la anteriormente comentada, ni sobre las emociones o las apreciaciones musicales a partir del hecho de escuchar. Tampoco se detectan en las seis audiciones restantes. Sin embargo, a excepción de la audición de Chuck Berry, todas incluyen una actividad de acompañamiento con pequeña percusión siguiendo un pentagrama rítmico que se inserta en las actividades. La obra de Berry incorpora dos actividades, ambas de movimiento. Por otra parte, localizamos una actividad relacionada con la discriminación auditiva junto con la audición de Tchaikovsky en la que se dice que se investigue y escriba el nombre de los instrumentos que suenan en la obra. Con todo, analizar estas propuestas nos lleva a la conclusión que, como sucede en 1°, en este curso el trabajo de la escucha activa también se atraviesa por otras cuestiones como el movimiento o la interpretación instrumental además de mostrar un patrón para el desarrollo de este contenido en las aulas.

Finalmente, en 5° de primaria encontramos la división de contenidos de la tabla inicial con la misma disposición que la de 1°, por tanto, no hay un bloque específico dedicado a la escucha.

Sin embargo, en este caso las audiciones se incluyen dentro de las unidades tanto en el bloque de *Percepción y análisis* como en el de *Creación e interpretación*. En este curso se sigue el mismo patrón de imagen de autoría y texto en cuadro de otro color, con información de la obra o de la compositora o compositor. Ahora bien, también ubicamos propuestas de audición presentadas de otra manera debido al tipo de actividad asociada. Por ejemplo, como se puede observar en la Figura 166, solo se incluye el título de la obra, la autoría y la forma de estas piezas musicales en esta ocasión.

**Figura 166**

*Presentación obras de escucha activa 1 Anaya 5º*



*Nota.* Adaptado de *5 Primaria Música* (p.33), por A, Cifuentes et al., 2022e, Anaya.

Sucede una situación similar con las seis obras que se incluyen en la página 67. Por otro lado, detectamos que en el caso de la *Marcha Persa* de Strauss II, no se incluye ni imagen ni recuadro de texto. En los dos casos mencionados en los que solo se incorpora autoría y título, identificamos que se debe a un uso de la audición para el trabajo de otros aspectos musicales, en este caso la forma con las audiciones de la página 33 y el pulso y el compás con las propuestas que se localizan en la página 67 (Figura 167). La imagen nos muestra cómo el objetivo de la escucha es marcar el pulso, indicar la repetición del acento y el tipo de compás.

Figura 167

Presentación obras de escucha activa 2 Anaya 5º



Nota. Adaptado de *5 Primaria Música* (p.33), por A, Cifuentes et al., 2022e, Anaya.

Además de este tipo de actividades, también encontramos las ya descritas en los cursos anteriores de movimiento, interpretación instrumental de un acompañamiento con pequeña percusión y dramatización. Se incorporan otras cuestiones como el uso de la audición para el desarrollo de contenido propio del lenguaje o la teoría musical.

En conclusión, en ninguno de los tres cursos identificamos una propuesta de escucha activa que no lleve asociado contenido de otros bloques de la didáctica de la música. En todos los casos, como sucede con la editorial Santillana, se vincula la audición activa a otra actividad. Este detalle o advertencia puede ser en sí mismo didácticamente conveniente si se buscan relaciones e interdependencias entre conocimientos y actividades diversas, pero resulta preocupante si supone un detrimento o descualificación de la escucha activa en la didáctica de la música. No obstante, de estas cuestiones nos ocuparemos analíticamente más adelante.

Veamos si la editorial SM también reproduce un uso utilitarista de la audición para la escucha activa o, como sucede con la editorial Bromera, muestra otro tipo de presentación del contenido y construcción de conocimiento. Primeramente, identificamos que tal como sucede con las canciones, las danzas, las fiestas, etc., esta editorial sigue un patrón en la organización del contenido para todos los cursos. En las páginas iniciales encontramos un índice a modo de tabla de contenido en la que se incorpora todo aquello que se va a trabajar en cada una de las seis unidades, pero sin separación por bloques. No obstante, en la parte inferior de cada página de la unidad, se asocia el contenido de la página a un bloque específico (audición activa, canción, interpretación instrumental, etc.). La presentación de las audiciones es similar en los tres cursos. En ningún caso se incluye ni imágenes ni texto que presente la audición o la autoría de estas. Simplemente se menciona el título y el nombre del compositor o compositora.

Es interesante el análisis del trabajo que se hace sobre este contenido. En algunos casos de 1º así como en todas las audiciones de 3º y 5º, las propuestas de escucha activan incluyen, mayoritariamente, como primera actividad, una musicograma. Por tanto, se invita al trabajo de la escucha activa a partir de seguir con el dedo pequeños símbolos (o en este caso también dibujos no abstractos), mientras se escucha la audición.

Detengámonos en algunas actividades complementarias que nos resultan interesantes. En primer lugar, aunque en muchas ocasiones la audición se presenta junto con el trabajo de otro contenido (especialmente de teoría musical), identificamos que las propuestas de esta editorial están más orientadas hacia la escucha activa como elemento central. En el caso de 1º, las propuestas son variadas, encontramos desde una actividad de dibujo libre a partir de la escucha de la obra *La batalla* de Mozart, hasta la identificación de instrumentos o elementos sonoros o el seguimiento rítmico para trabajar la comprensión auditiva y la discriminación tímbrica, pasando por propuestas de movimiento libre o semiguado.

Nos detenemos en la audición de la BSO de *Harry Potter* escrita por John Williams. En esta página se detectan diferentes actividades, una de ellas (que se repite en diferentes apartados de la unidad durante todo el libro), se denomina *En familia*, la cual lleva a cuestionarnos sobre la propuesta didáctica sugerida y el tipo de saber experiencial que se construye desde ella. Siendo el concepto *En familia* unitario, remite a posibilidades de la experiencia social tan diversas y diferentes tanto en las tareas concretas asociadas a la propuesta como en los saberes construidos. De tal manera que puede ayudar a acercar a las familias a la colaboración en la construcción del conocimiento de los niños y las niñas tanto como reflejar espacios de diferenciación social que remiten al vínculo entre conocimiento y poder.

En el caso de 3º y 5º, el trabajo de la audición se hace a partir del seguimiento de la musicograma, no obstante, tras esta propuesta se incluyen algunos interrogantes, así como otras sugerencias de actividad. Muchas de ellas van asociadas a la discriminación tímbrica o la comprensión auditiva, al trabajo de la forma, o cuestiones de la teoría y el lenguaje musical como las cualidades del sonido. No obstante, se centra considerablemente en la audición de la obra y el seguimiento de la musicograma.

En el caso de 5º nos debemos detener en la propuesta de audición activa que se incluye en la última unidad del libro. Se trata de la obra *Idadéyo* de la música maliense Déné Issébébé. Aunque este proceso se llevará a cabo con mayor detenimiento en la siguiente fase de análisis, como ya hemos mencionado en otras ocasiones, situarnos en los ECD y analizarlo de manera crítica necesariamente nos induce a contextualizar el contenido. En el caso que nos ocupa, esta pieza se encuentra en la unidad titulada *Un mundo de músicas* en la que se trabajan diferentes expresiones musicales pertenecientes a diversas culturas. Pese a que el elemento central en este apartado es la audición y nos centraremos en ella a continuación, el contexto de la unidad y la episteme en la que se sitúa esta investigación nos obliga a analizar diferentes aspectos. Este análisis nos permitirá

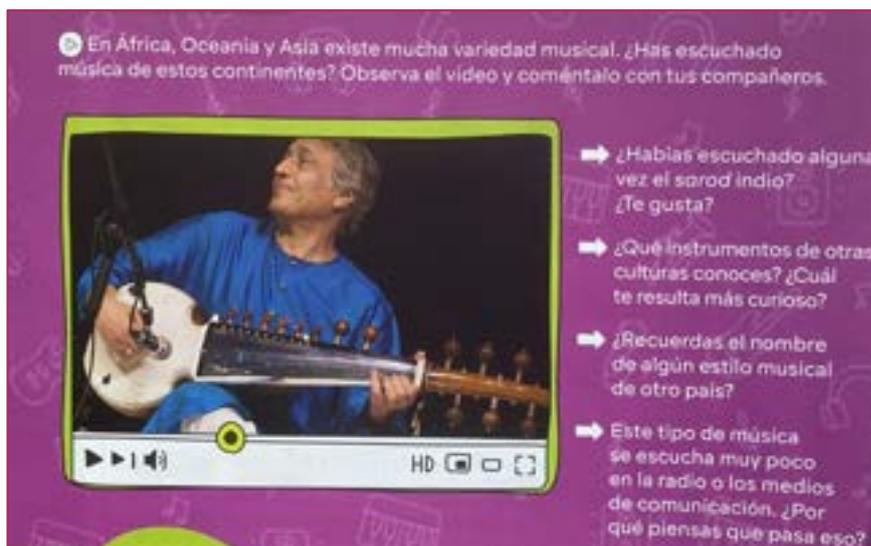
detectar si, como afirma Tadeu (2001), se hace un trato del contenido con perspectiva de turista desde un mirar eurocentrado y presentado desde el norte o, por el contrario, se realiza un trabajo en profundidad de las expresiones culturales de diferentes lugares del mundo.

Iniciamos el análisis pormenorizado de esta unidad en la portada (Figura 168). El primer texto que se incluye después del título dentro del bloque *¡Empezamos!* dice lo siguiente: “En África, Oceanía y Asia existe mucha variedad musical ¿Has escuchado música de estos continentes? Observa el vídeo y coméntalo con tus compañeros” (Martín et al., 2022a, p.66). Este fragmento lleva a preguntarnos si en América no existe también variedad musical y por qué en el texto, no se incluye este continente. Podemos entender que no se mencione Europa por ser el continente en el cual nos ubicamos. Sin embargo, la cuestión que inicia el texto expresa que en esos continentes existe mucha variedad musical, ¿no existe también en Europa y América?, ¿por qué se presenta un contenido desconectado del contexto de los sujetos usuarios del libro?, ¿qué saberes se están construyendo con esta manera de presentar el contenido?

Si proseguimos el análisis con los interrogantes que acompañan al texto y al vídeo se observa que las preguntas tratan de conectar con conocimientos previos del alumnado, pero sigue sin establecerse conexión con las cuestiones culturales propias del territorio valenciano. Nos llama especialmente la atención la última pregunta en la que se pone a debate el porqué de la no presencia de estas otras músicas en la radio y los medios de comunicación. Otra mirada analítica nos lleva a pensar la posibilidad que esta editorial no incluya las músicas de América y Europa por tener mayor presencia en la difusión internacional, esta situación nos permite identificar que no se incluye ninguna referencia en la que se haga mención explícita al porqué de esta exclusión.

Figura 168

Portada Unidad 6 SM 5º



Nota. Adaptado de *Revela 5 primaria. Música y danza* (p.66), por C, Martín et al., 2022a, SM

En el siguiente apartado titulado *¡Conozcamos el mundo!*, se presenta la orquesta árabe andalusí. La primera actividad establece conexiones con la cultura que la editorial considera española. En ella se incorpora una audición de música andalusí y se pregunta a qué estilo se parece más (chotis, pasodoble, flamenco o rock). Posteriormente se muestran los instrumentos de la misma y una última actividad en la que el alumnado debe hacer “una pequeña presentación” (Martín, et al., 2022a, p.67) sobre alguno de los instrumentos anteriormente expuestos.

*Un poco de celta*, es la siguiente expresión cultural que se presenta. Aunque en la portada no se haya nombrado la diversidad musical de Europa, sí que se incluye esta propuesta dentro de la unidad. Se describe brevemente la música celta: “La música celta es un conjunto de estilos musicales muy variado. Es tradicional de algunos países de Europa en los que habitaban los pueblos celtas” (Martín, et al., 2022a, p.68). Esta es toda la información que se incluye de esta música, y posteriormente una imagen con los distintos instrumentos y una pequeña descripción de cada uno. Ninguna de las propuestas de actividad genera conexiones con, por ejemplo, expresiones de la música popular galega o asturiana

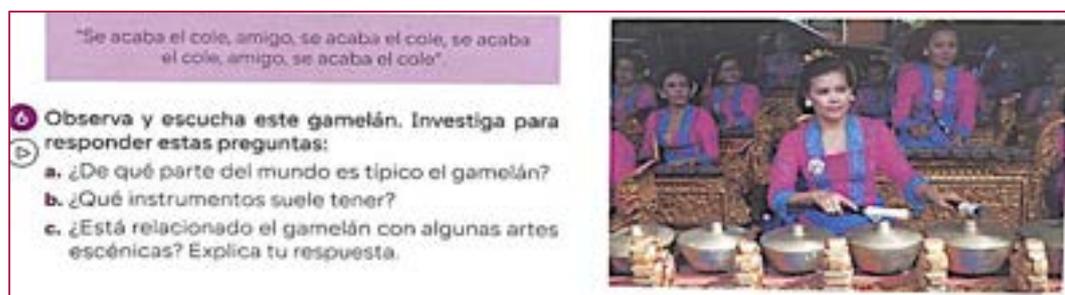
con raíces celtas e instrumentos comunes como la gaita, ni invitan a investigarla más en profundidad.

Más adelante encontramos el epígrafe *Cruzamos mares y océanos* que incluye en una misma página tanto instrumentos y estilos musicales del Caribe, como una breve introducción del gamelán como instrumento a partir del cual se presenta la música asiática. Vayamos por partes. En la parte superior, las músicas del Caribe se exponen con este texto: “En el Caribe existen muchos géneros musicales para cantar y bailar, como el son cubano. Escucha este son mientras marcas su ritmo. ¿Reconoces los instrumentos utilizados?” (Martín, et al., 2022a, p. 69). Este texto nos lleva a una posible doble interpretación, de un lado la idea de que en este caso solo se está presentando la música caribeña que se utiliza para cantar y bailar, por tanto, una perspectiva sesgada de la producción musical y cultural de un territorio y, por otro lado, que la música caribeña se produce para cantar y bailar, hecho que sería un claro ejemplo de reproducción de una concepción racista de la música del Caribe. En este caso, las actividades asociadas se centran en el son cubano, en sus instrumentos, en Compay Segundo y la canción de *Guajira Guantanamera* a partir de la que se propone una actividad de creación de nuevos versos.

En el tercio inferior de la página se incorpora la siguiente actividad (Figura 169):

### Figura 169

*Imagen de una mujer tocando el gamelán y actividad*



“Se acaba el cole, amigo, se acaba el cole, se acaba el cole, amigo, se acaba el cole”

6 Observa y escucha este gamelán. Investiga para responder estas preguntas:

- ¿De qué parte del mundo es típico el gamelán?
- ¿Qué instrumentos suele tener?
- ¿Está relacionado el gamelán con algunas artes escénicas? Explica tu respuesta.

Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.69), por C, Martín et al., 2022a, SM

En esta se presenta el gamelán y se plantean unas preguntas que requieren una cierta investigación del alumnado. No obstante, no se introducen más cuestiones relacionadas con las diferentes expresiones de la música asiática. Detectamos una gran diferencia entre la introducción de la música andalusí, la música celta y ahora la música del Caribe y el gamelán.

Bien, en el siguiente apartado, localizamos la audición de Déné Issébéré. Esta página tiene el título *¡Llegamos a África!* (Figura 170) La cuestión es, ¿en algún momento se ha iniciado un viaje?, ¿puede que este título esté estrechamente ligado con la perspectiva de turista de Tadeu (2001)?, ¿tratar el contenido desde el viaje, puede generar una producción de saber exotizado? La audición se introduce de la siguiente manera: “Escucha *Idadéyo*, de la cantautora maliense Déné Issébéré, y sigue el musicograma. El instrumento que se escucha en primer plano se llama soku; busca información sobre él y selecciona un vídeo que te guste” (Martín, et al., 2022a, p.70). No se incluye más información sobre la música maliense u otras expresiones musicales de África. En la portada nos informaban que en Asia, África y Oceanía existía mucha variedad musical, no obstante, el contenido de la unidad nos lleva a observar que, según esta editorial, no es así. Analicemos las preguntas que acompañan a la audición:

Figura 170

Página ¡Llegamos a África! SM 5º

**¡Llegamos a África!**

Escucha *Idadéyo*, de la cantautora maliense Déné Issébébé, y sigue el musicograma. El instrumento que se escucha en primer plano se llama *soku*; busca información sobre él y selecciona un video que te guste.

**Musicograma**

Idadéyo, de Déné Issébébé.

- a. ¿Qué estructura tiene esta canción? ¿A qué parte (estrofa, estribillo, puente) corresponde cada sección?
- b. ¿Cuál es el único instrumento clásico que se escucha? ¿En qué parte interviene?
- c. ¿Cómo describirías esta música? ¿En qué se nota que es africana?
- d. ¿Qué significa ser un cantautor? Explicalo y busca algunos ejemplos.

Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.70), por C, Martín et al., 2022a, SM

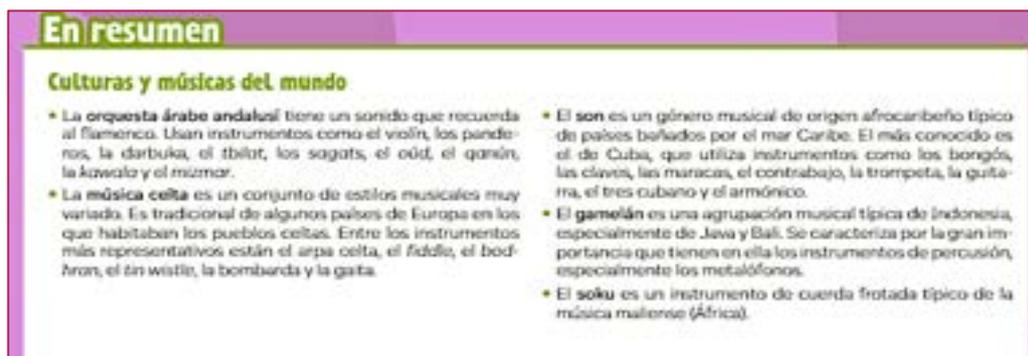
Las preguntas a y b se focalizan en la forma y la discriminación tímbrica. Ahora bien, la pregunta c se centra en la descripción de la música, pero también interroga sobre por qué el alumnado nota que la obra es africana ¿Qué saber está construyendo este interrogante?, ¿por qué se pregunta de la música africana y no de la celta?, ¿por qué no se incluye esta pregunta en todas las audiciones o se hace un tratamiento similar?, ¿qué hay más allá de esta cuestión? Además, la pregunta d, se focaliza en la figura del cantautor o la cantautora pidiendo la incorporación de ejemplos. Aunque anteriormente se menciona que la compositora es cantautora, el planteamiento de esta última cuestión está totalmente descontextualizado del resto de la propuesta.

Finalmente, aunque la unidad todavía contiene algunas páginas más dedicadas al lenguaje musical, se cierra en la siguiente plana con la interpretación de la canción *Cada pueblo*. En las páginas finales de la unidad,

localizamos una tabla resumen de las *Culturas y músicas del mundo*, como se puede observar en la Figura 171, en menos de media página se recoge todo el conocimiento elaborado a partir de las diferentes expresiones musicales integradas en la unidad.

Figura 171

Tabla resumen unidad 6 SM 5º



Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.75), por C, Martín et al., 2022a, SM

Este análisis nos puede llevar a deducir que esta editorial presenta el saber desde la ya mencionada anteriormente perspectiva de turista (Tadeu, 2001), reproduciendo un conocimiento eurocentrado propio de la colonización. Este puede ser un ejemplo de la situación de colonialidad en la que se encuentra situado el saber presentado en los libros de texto.

Tras estudiar semióticamente la manera en que las diferentes editoriales exponen las audiciones destinadas a la escucha activa, ahora detendremos el análisis en diferentes propuestas de audición que se han detectado comunes en dos o tres editoriales. El objetivo es observar si se presentan distintas formas de trabajar una misma audición y obtener, desde una perspectiva semiótica, unas significaciones sobre el saber que puedan ayudarnos posteriormente en el análisis de la práctica discursiva.

La primera audición que trataremos es *Papageno y Papagena*, común en los libros de 1º de Bromera y en 3º de Santillana. En primer lugar, detectamos que en el caso de Bromera, se incluye información sobre la obra, así como de los personajes que aparecen en esta escena. La incorporamos para poder realizar un análisis más en profundidad:

En la ópera *La flauta mágica*, Mozart juega con dos personajes: Papageno y Papagena, que se declaran su amor.

Papageno es un hombre pájaro solitario y triste que demuestra su alegría al encontrarse con Papagena. (Francés et al., 2022a, p.43)

El primer párrafo permite contextualizar la audición, se presenta *La flauta mágica* y dos de los personajes que aparecen en ella. No obstante, centremos la mirada en el segundo párrafo en el que se amplía información sobre estos personajes. En primer lugar, detectamos que se incluyen más datos de *Papageno* que de *Papagena*, él es un hombre pájaro, ella no sabemos qué es, pero podemos deducir que una mujer pájaro, aunque no se especifica. En segundo lugar, se informa de la condición relacional y emocional de *Papageno* (solitario y triste), mientras que de *Papagena* no se sabe nada de su situación emocional y social. Y, en tercer lugar, incorporan la reacción de *Papageno* al encontrarse con *Papagena*, convirtiendo su tristeza y soledad en alegría, mientras que el texto no incluye, en ningún momento, cómo se siente ella frente a esa situación, ¿qué conocimiento se está generando con este texto?, ¿el trato diferencial de un personaje a otro influye en el saber?

Si, en cambio, observamos ahora la presentación que hace Santillana de esta misma audición, identificamos que solo incluye una imagen del compositor, su nombre y el título de la obra, como sucede con la exposición de todas las audiciones contenidas en esta editorial. ¿Qué diferencias en la presentación del contenido se

detectan en una manera u otra de presentar una audición?, ¿de qué manera puede influir en la consolidación de determinados conocimientos?

Profundicemos en el análisis de las actividades que acompañan a esta audición en cada editorial. El caso de Santillana ya ha sido extensamente desarrollado en la categoría de sujetos, no obstante, se hará una pequeña síntesis a modo de recuperación de la información. La primera actividad invita a la dramatización (presentada paso por paso de manera explícita, ocupando toda la plana dedicada a la audición) y la grabación en vídeo del dúo realizando esta acción. No es solo la cuestión musical la que suscita nuestro interés, sino las significaciones que se crean a partir del contenido en forma de textos y en propuestas de movimiento. En la representación Papageno pide matrimonio a Papagena, este hecho les hará vivir muy felices y tener descendencia.

Si bien esta es una situación compleja desde la perspectiva de la identidad ya descrita en la categoría anterior, el foco de análisis ahora es el saber. Como venimos describiendo desde el inicio de este capítulo, el contexto es fundamental para proceder correctamente a analizar críticamente el discurso, por tanto, es importante contextualizar la audición. Se entiende que esta composición estrenada en Viena 1791, se sitúa en el seno de una sociedad burguesa, patriarcal, eurocentrada (siendo Viena una de las ciudades más representativas del Barroco) donde el conocimiento construido ponía al hombre blanco europeo en el centro. En consecuencia, partimos de la idea de que esta obra es reproductora de este arquetipo. Sin embargo, la cuestión aquí es identificar qué saber es el que se construye en la sociedad actual a partir del uso de esta audición, si bien se sigue reproduciendo esa idea de hombre blanco europeo en el centro, o se usa esta información para generar nuevos saberes.

En el libro de Santillana, además de esta primera actividad, le acompañan otras propuestas. El apartado *Conecta con la realidad*, elabora cuestiones respecto

a la ópera, los y las intérpretes de este género y su capacidad vocal. La actividad número 3, aunque se inicia con el verbo comentar, dirige al alumnado al trabajo de la voz y su clasificación en agudas y graves. El siguiente ejercicio incorpora cuatro ejemplos sonoros de bajo, tenor, contralto y soprano que deben asociarse con cada tipo de voz. Finalmente, la actividad número 5, va dirigida a la interpretación del fragmento final del dúo *Papageno y Papagena*.

Veamos qué sucede en el caso de Bromera y si las propuestas de actividad ayudan a compensar el trato diferencial que se hace en la presentación y que, siguiendo nuestra hipótesis, puede derivar en una situación relacional de poder. Esta editorial, a diferencia de Santillana, solo incluye tres cuestiones asociadas a la audición y las tres propias de comprensión auditiva y teoría musical.

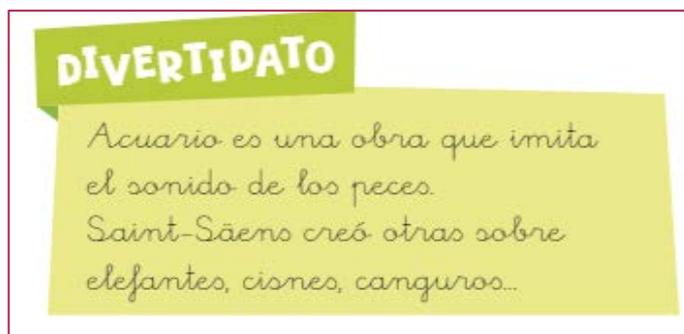
En ambos casos identificamos que el contenido asociado a la escucha activa de esta audición se focaliza en el tipo de voces y la discriminación tímbrica de las mismas. En ninguno de los dos casos se introducen propuestas de reflexión o diálogo sobre la situación de los personajes en la obra, sobre si la felicidad está vinculada a una relación sexoafectiva con una persona de sexo diferente, si el objetivo de la pareja es tener descendencia, etc. Es decir, en ningún momento se proponen actividades que pongan en cuestión este ejemplo de amor romántico que encontramos en esta audición y que, en el caso de Bromera, se intensifica con el texto que acompaña la obra, por tanto, la cuestión aquí es ¿qué saberes se están intensificando o consolidando con este tratamiento de la audición?

En los libros de 1º de Santillana y SM encontramos dos audiciones comunes en ambas editoriales, *La batalla* de Mozart y *Acuario* de Saint-Saëns. Es interesante porque en los cuatro ejemplares (dos en valencià y dos en castellano) se ubica *La batalla* en la unidad 1 y *Acuario* hacia el final del libro. En ambos casos y en ambas ediciones solo se incluye el título y el nombre de los compositores. Encontramos una pequeña excepción en el caso de *Acuario* en SM en el que se incorpora un

recuadro dentro de un apartado denominado *Divertidato* que contiene escasa información sobre la obra (Figura 172).

**Figura 172**

*Divertidato*



*Nota.* Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.50), por C, Martín et al., 2022a, SM

En los cuatro casos, las editoriales utilizan los musicogramas para el trabajo de la escucha activa. Destacamos la propuesta de *La Batalla* de SM en la que se invita al dibujo libre a partir de la escucha de la audición. Si bien, en ninguna de las dos audiciones encontramos una actividad específica sobre las emociones o las sensaciones a partir del hecho de escuchar, en el caso de *Acuario* en Santillana, la actividad 2 invita a que el alumnado escoja un adjetivo (misteriosa, graciosa, terrorífica o marchosa) para describir la música de esta audición.

*La Batalla* también es común en la editorial Anaya, pero en tercer curso. En este caso sí que se incorpora pequeña información sobre el compositor, así como una fotografía. Esta audición se trabaja a partir del acompañamiento con pequeña percusión. Por tanto, podemos deducir de este análisis que, aun siendo editoriales diferentes, las tres hacen un planteamiento similar de esta propuesta de escucha activa. Además, en el caso de Santillana y SM, se utiliza para el trabajo del sonido y el silencio (en SM) y de la intensidad del sonido (Santillana) relacionando las propuestas de actividad con el propio cuerpo, identificamos un contenido muy similar circundante a esta audición.

Otra de las audiciones en las que sí que detectamos una gran diferencia tanto en la presentación como en su uso, es el *Bolero* de Ravel. La localizamos en el libro de 5º de Anaya y en el de 3º de Bromera. En el caso de Anaya, se incorpora el título, la autoría y el tipo de forma que tiene, en cambio, en Bromera se incluye una imagen del compositor, y un recuadro con información (escasa) del estreno de la obra. No obstante, aunque la presentación sea sustancialmente diferente, la mayor diferencia la detectamos en la manera de trabajar y plantear la audición.

En el caso de Anaya, se integra dentro de una actividad junto con otras tres audiciones para el trabajo de la forma. En el caso de Bromera, aunque también se relaciona con el trabajo del ostinato (se incluye otro cuadro con información sobre este motivo o forma musical), trabaja la audición a partir de la escucha activa. En su propuesta, el alumnado debe rellenar una ficha con el título, la autoría y una pequeña reflexión sobre cómo le hace sentir la obra. Esta última cuestión, a diferencia de la mayoría de las actividades detectadas junto con las propuestas de escucha activa, obliga al estudiantado a hacer un trabajo de escucha activa consciente con la finalidad de identificar y saber expresar cómo nos sentimos frente a la audición de determinadas músicas.

En quinto curso de Santillana y Bromera detectamos dos obras comunes, *El vuelo del moscardón* de Rimski-Kórsakov y *El invierno* de Vivaldi. En ninguno de los casos se presentan a los compositores ni las obras, solo se incluye el título y el nombre de los autores. En el caso de Santillana, ambas obras se encuentran en la misma actividad junto a otras dos cuyo objetivo es detectar qué uso se ha hecho de las cualidades del sonido para la descripción de cada escena que acompaña al título de las audiciones. En el caso de Bromera, *El vuelo del moscardón* se trabaja mediante el uso de una musicograma y ambas obras se usan para el trabajo del carácter. En ambos casos detectamos un uso exclusivamente utilitarista de la audición.

Finalmente, otro ejemplo común que identificamos en los libros de Santillana y Anaya de 1º es *La danza de las flautas de juguete* de Tchaikovsky incluida en el ballet *El cascanueces*. En el caso de Anaya, aunque como se ha indicado anteriormente las audiciones en este curso se incorporan en un anexo final, sí que detectamos, además del título y el nombre del autor, una pequeña descripción de la obra junto con una imagen del compositor. En cambio, Santillana solo incorpora el título, la autoría y la imagen. No obstante, en este caso detectamos en la página contigua un recuadro *Aprende* en el que se incluye información sobre la audición. Esta editorial propone el trabajo de esta obra a partir del movimiento libre. Fusiona la canción con una historia que narra el sueño de Clara. Junto a esta propuesta detectamos otra de investigación sobre Tchaikovsky y sus otras composiciones, así como un espacio de dibujo libre para elaborar a partir de la escucha y otra actividad de debate sobre el ballet.

En el caso de Anaya, la propuesta es muy diferente. Incluye una primera actividad en la que se presenta un acompañamiento de percusión corporal y movimiento que permite el trabajo de la forma, y un segundo ejercicio de dramatización en el que se describen paso por paso las diferentes escenas que debe realizar el alumnado. Aunque parecen propuestas que incorporan un cierto carácter de creatividad y autonomía, consideramos que ambas están guiadas a partir de los dibujos.

Tanto el análisis pormenorizado del tratamiento que cada editorial hace de la audición para la escucha activa, así como esta última fase de estudio sobre las obras comunes localizadas en diferentes ejemplares, nos ha permitido identificar que no todas las editoriales trabajan la audición de la misma manera y que no en todos los casos el aprendizaje se construye por igual. Cómo una misma obra puede estar al servicio de un conocimiento u otro y cómo el saber elaborado a partir del trabajo de estas puede cambiar según la manera de presentarlas. Con este último análisis comparado sobre la semiótica en audiciones comunes, cerramos este epígrafe y

pasamos a analizar las danzas desde este enfoque en la cultura popular y la construcción del conocimiento.

### **c) El análisis de las danzas**

El último apartado de esta primera fase de análisis semiótico se centra en las sugerencias de danzas y movimientos que se presentan en los libros objeto de estudio. Entender la danza como una fusión de diferentes elementos semióticos, tales como las imágenes que ejemplifican o acompañan la propuesta o el texto que las describe y/o presenta, nos obligará, necesariamente, a detenernos en diferentes cuestiones que, conjuntamente generarán un contenido semiótico con el que se representan conocimientos de la educación musical en los libros de texto analizados.

La danza, como se ha formulado previamente, es un importante elemento de expresión cultural de un pueblo, pero también es un elemento que se ha utilizado en determinados momentos históricos para diferenciar la clase, el estatus social, valoraciones sobre lo que está bien o está mal, según la hegemonía política y cultural. Por ejemplo, en el S.XVII, bailar el minueto o la contradanza tenía unas significaciones específicas relacionadas con la nobleza y el poder político, la danza, pues, era una expresión cultural que incorporaba otras significaciones. Por tanto, las propuestas que aquí analizaremos, la manera de presentarlas y las vinculaciones que se establecen con las prácticas pedagógicas, nos permitirán descubrir qué saberes se muestran y qué otros saberes se producen.

#### **c.1. Las danzas y la cultura popular valenciana**

Siguiendo con el esquema de los anteriores apartados, iniciamos el análisis con la cultura popular valenciana. En primer lugar, identificamos cuántas danzas de las propuestas en los 24 libros de texto son propias del patrimonio tradicional del territorio valenciano. Para ello, deberemos diferenciar según la lengua de edición de los libros, pues las propuestas no son similares. Un ejemplo de ello es el libro

de la editorial Santillana de 3º en valencià el cual incorpora una danza tradicional más que está suprimida en la edición castellana.

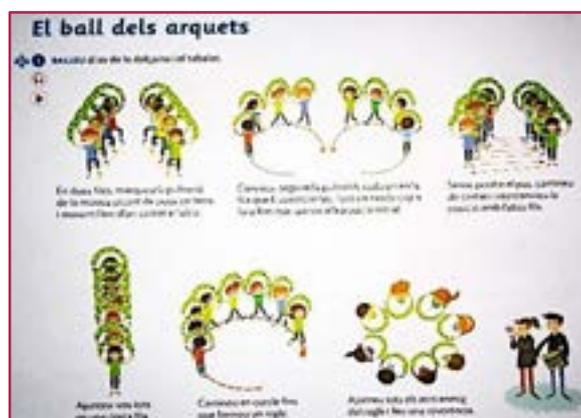
En el conjunto de los libros editados en valencià, de un total de 57 danzas solo 5 son propias del patrimonio tradicional valenciano advirtiéndose, no obstante, que sólo son dos las editoriales que incorporan estas propuestas. Por un lado, Bromera, que incluye en 3º, *El ball de la convidada* y *El valset de Tales* y en 5º, *La jota valenciana*. Y, por otro lado, Santillana que contiene una danza en 5º, *Ball de bastons*, de la que no se especifica directamente que sea popular valenciana (aunque podemos deducirlo por el tipo de vestuario de las representaciones pictográficas, así como el uso de las planchas en la mano izquierda), y *El ball dels arquets*, en la edición en valencià de 3º.

Si observamos los ejemplares editados en castellano, identificamos que solamente se mantienen las tres propuestas de Bromera de un total de 56 danzas que son las que se incluyen en todos los ejemplares. Santillana elimina *El ball dels arquets* de la edición de 3º y sustituye el *Ball de bastons* por la *Danza del paloteo*. ¿Qué sucede con las danzas populares valencianas en las ediciones en castellano?, ¿con qué criterios respecto del valor del conocimiento transmitido se establece esta diferenciación?, ¿qué sucede con las escuelas del País Valencià usuarias de estos materiales que imparten música en castellano?, ¿dónde está esta expresión de cultura popular valenciana en las editoriales Anaya y SM? Si se le está otorgando valor a la danza como expresión de la cultura popular, ¿qué contenido tiene más valor según SM y Anaya o Santillana en su edición en castellano?, ¿puede la lengua de edición de un texto determinar el contenido de aprendizaje del alumnado? ¿Qué formas de construcción del saber relacionadas con expresiones de las diversas tradiciones culturales quedan determinadas en los criterios de selección del contenido?

Analicemos con más detenimiento cuáles son las danzas que se incorporan y de qué manera se presentan en los materiales. Santillana, recordemos que solamente en su edición en valencià, incluye en 3º *El ball dels arquets*. En primer lugar, identificamos que en el texto del enunciado se menciona el nombre de los instrumentos populares principales de la cultura valenciana que se usan para acompañar este tipo de danzas, la *dolçaina* y el *tabalet*. Junto a las imágenes y el esquema de los diferentes pasos de la danza, se integra una representación de una *dolçainera* y un *tabaleter*. La mirada analítica debe detenerse en este contenido para determinar, más tarde, qué efecto discursivo se está trabajando con este tipo de enunciación y representación pictórica. ¿Es significativo que sea una mujer la que toca la *dolçaina*?, ¿qué saberes se están generando? Los otros seis dibujos junto con el texto son la explicación de los seis pasos que conforman el baile como se observa en la Figura 173.

**Figura 173**

*Danza El ball dels arquets*



*Nota.* Adaptado de *Música. NOU ACORDS. 3PRIMÀRIA* (p. 42), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022d, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Como se puede observar en la imagen, esta danza se presenta de manera aislada, sin ningún tipo de contextualización ni tampoco ofreciendo la posibilidad de investigar sobre ella. En la página contigua se incluye un recuadro nombrado *Aprén*<sup>83</sup> (Figura 174), en él se amplía información sobre el uso de la *dolçaina* y el

<sup>83</sup> Trad. Aprende.

tabalet en la representación de las danzas propias de la tradición valenciana. Esto nos lleva a cuestionarnos, ¿de qué manera se está trabajando este contenido?, ¿qué importancia o valor se le está proporcionando?, ¿qué uso se hace de la danza?, ¿se está facilitando un aprendizaje significativo?

### Figura 174

*Apartado Aprén junto a la danza El ball dels arquets*



*Nota.* Adaptado de *Música. NOU ACORDS. 3PRIMÀRIA* (p. 43), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022d, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

El *Ball de bastons*, que se incorpora en el libro de 5º, se presenta con un enunciado que indica qué objeto se debe coger con cada mano. Como se expresa anteriormente, en ningún lugar de la página se identifica que esta sea una danza popular valenciana, no obstante, se reconoce por el vestuario y la plancha. La actividad que acompaña esta representación es puramente de valoración. En la página contigua, se incluyen tres actividades, dos de ellas, sí que están vinculadas con la propuesta anterior. En la primera se indica que se debe crear una coreografía alternativa para la misma danza, y la segunda está dentro del apartado *Conecta amb la realitat*<sup>84</sup>, que ya ha aparecido en más de una ocasión durante el análisis. En este caso, se debe completar una ficha sobre una danza o baile tradicional propio de la Comunitat Valenciana, se adjuntan como ejemplos la *Dansa de la*

---

<sup>84</sup> Trad. Conecta con la realidad.

*magrana* y *El ball dels arquets* (ambas representaciones vinculadas a la celebración folklórica de la procesión del Corpus, aunque no se informe de esto en el libro de texto).

Es interesante recuperar un elemento que ya se identificó en el análisis semiótico de la categoría sujetos. Como se puede observar, las personas que se localizan en las fotografías de ambas danzas son todas mujeres, ¿qué saber consciente o inconsciente se está produciendo con estas imágenes?, ¿qué modelos mentales sobre las danzas populares?, ¿cómo se está trabajando este conocimiento popular?, ¿se está posibilitando un cambio (movimiento) propio de la cultura popular o se está contribuyendo al estatismo folklórico?, ¿es significativo el trabajo de la danza popular a partir de la realización de una ficha? Junto con esta propuesta de actividad encontramos otro apartado de *Aprén*, en este se incluye información similar a la que ya encontramos en el libro de 3º y se amplía indicando que en el Estado y en el extranjero también se bailan variantes parecidas de estas danzas. ¿Qué nuevos aprendizajes se están incluyendo?, ¿es una propuesta didáctica que permite profundizar en este tipo de conocimiento?

Recordemos que estas dos propuestas solo se integran en el ejemplar editado en valencià. En el ejemplar en castellano, *El ball dels arquets* se sustituye por la interpretación vocal de la canción *Tres morillas*, y las actividades complementarias en las que se invita a investigar: qué es un cancionero y a qué cancionero pertenece esta obra junto con el apartado *Aprende* que en este caso incorpora una pequeña información sobre la flauta y el tamboril. Y, el *Ball de bastons*, por la *Danza del paloteo*. Las actividades que se incluyen en este caso son las mismas que la edición en valencià, no obstante, el enunciado de *Conecta con la realidad*, en vez de estar dirigido de manera específica a la Comunitat Valenciana, se plantea de la siguiente manera: “Completa en tu cuaderno una ficha como estas con alguna danza de tu comunidad autónoma” (Larumbe y de la Ossa, 2022e, p.37).

Si bien el método de investigación nos ha llevado a identificar cuestiones como ésta, hallamos necesario plantear la siguiente hipótesis que, de una manera u otra, se lleva cuestionando a lo largo del análisis ¿Puede ser que las editoriales reutilicen los libros de texto para su uso en diferentes comunidades autónomas?, ¿qué sucede con la cultura popular si se demuestra esta hipótesis?, ¿qué sucede con el principio de la escuela arraigada al entorno propio de la Renovación Pedagógica y la pedagogía Freinet? El contenido pictográfico podría reforzar esta idea, pues aún y manteniéndose como ejemplo la *Dansa de la magrana*, se sustituye *El ball dels arquets* por *La danza de los arcos*, muy similar, pero en este caso una variante popular de Euskal Herria. Lo mismo sucede con el apartado *Aprende*, en este caso contextualizado en el Estado español en su conjunto (Figura 175).

**Figura 175**

*Danza de los arcos*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA* (p. 37), por M. Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022e, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

La editorial Bromera, en cambio, mantiene el mismo contenido tanto en la edición en valencià como en castellano, por tanto, las propuestas de danzas se incluirán en ambos ejemplares. En este caso, ubicamos la primera en el libro de 3º, *El ball de la convidada*. Esta danza se presenta en una página en la que se incorpora

contenido sobre los instrumentos de cuerda pulsada. Es de interés para el análisis el apunte específico que la editorial hace poniendo en relación este contenido con la cultura popular valenciana, remarcando que el guitarró es el instrumento de cuerda pulsada más característico en esta cultura popular. La danza se propone más abajo con otro recuadro de contenido -esta editorial usa el cambio de color en los cuadros con información o contenido importante, en este caso se usa el morado-, en el que se incluye información sobre las danzas del territorio valenciano y los instrumentos que las acompañan. No se incorpora más información ni actividades complementarias a la misma.

La siguiente propuesta de danza popular valenciana, *El valset de Tales*, se ubica en la unidad 6 del mismo ejemplar. En esta ocasión, en la parte superior se presentan los instrumentos de la familia de viento madera, y en la parte inferior se propone la danza de este vals. La información que se incluye en este caso es escasa, se indica que es un vals valenciano en el enunciado y en el recuadro en morado se incluye la siguiente información: “el vals es un paso a tres en el que el acento se repite cada tres pulsaciones” (Francés et al., 2022e, p.43). No se amplía con información propia de este vals, ni tampoco se invita a la investigación por parte del alumnado, ¿podría desarrollarse un proceso de homogeneización del conocimiento?, es decir si el alumnado no conoce la procedencia ni la historia de estas propuestas, ¿qué sucede con el conocimiento?, si en el enunciado no se indicara que es un vals valenciano, ¿el alumnado, en la construcción de conocimiento, hallaría alguna diferencia para indentificarlo e interpretarlo como una expresión de la cultura popular valenciana?, ¿qué trato se hace del contenido y qué simbolismos o qué saberes se pueden generar dependiendo de cómo se trate este contenido?

Un aspecto que se ha detectado en el análisis es que, como sucede con la propuesta de *El ball de la convidada*, los instrumentos que en estos casos acompañan a las propuestas de danza no tienen ninguna relación con la familia de instrumentos que se trabaja en la propia página, o si la tienen no se genera esa

conexión en el propio libro. Es decir, en el caso anterior la danza se acompaña con dolçaina y tabalet mientras que el contenido que se incluye es de la familia de instrumentos de cuerda pulsada y, el *Valset de Tales*, se acompaña con acordeón. En este segundo caso, el instrumento sí que pertenece a la familia de viento (aunque no viento madera), pero no se indica en ningún lugar ni tampoco se incluye en el contenido específico que se está trabajando en esa sección ¿Se podría decir que se hace un trato deslocalizado del contenido?, ¿otra manera de significar y tratar el contenido aportaría otra manera de entender y aprender la música y concretamente, la música popular valenciana con una perspectiva holística?

Finalmente localizamos en el libro de 5º *La jota valenciana*. Como en el libro anterior, se incorpora dentro de la página de la unidad dedicada a la escucha. Se puede observar en la Figura 176 que la parte superior de la página se dedica a la formación musical coral, y la inferior a la jota como baile popular no solo del territorio valenciano. El recuadro -en morado- en el que se incluye el contenido sobre este baile, contiene información como el tipo de ritmo, los instrumentos con que se acompaña, etc. Junto con el enunciado en el que se invita a bailar la jota valenciana, se observan dos imágenes que representan a diferentes personas bailando este baile popular vestidas con el traje tradicional.

Figura 176

*La jota valenciana*



Nota. Adaptado de *Musicant 5* (p.25), por J, Francés et al., 2022f, Bromera.

En ninguna de las propuestas de Bromera se incluyen actividades complementarias relacionadas con la danza ni tampoco espacios para la investigación. No obstante, como se analizará más adelante, es importante identificar si esto sucede solo con las propuestas de danza popular valenciana o si es la manera de presentar este contenido al alumnado.

Tras analizar en profundidad las diferentes sugerencias de danzas populares valencianas, nos surgen, todavía, algunos interrogantes, ¿se hace un trato similar en ambas editoriales?, ¿se presuponen conocimientos en la manera de presentar las danzas?, ¿las propuestas generan deseo por descubrir o seguir investigando sobre estos elementos de expresión cultural?

Antes de proseguir con el análisis, debemos apuntar que se ha decidido no incluir la *Dansa de bastons* y la *Danza de las hachas* ubicadas en el ejemplar de 5º de primaria de la editorial Anaya dentro de este subapartado específico de cultura popular valenciana. En el caso de la *Dansa de bastons*, se decide no incluirla porque no se encuentran conexiones directas y explícitas con la cultura del territorio valenciano. De hecho, como se describe más adelante, se detecta un posible error en la denominación debido a la traducción literal del texto.

En el caso de la propuesta a partir de la obra de Joaquín Rodrigo, aunque en el epígrafe de audiciones sí que se ha identificado dentro del bloque de cultura popular valenciana, en esta ocasión, no se incluirá en de este, dado que no se trata de una propuesta fruto de la expresión de las tradiciones populares (criterio de selección con el que venimos identificando las danzas que simbolizan, a los efectos del análisis, la música popular). Asimismo, tampoco se incorpora la propuesta de movimiento de *El Joan Petit* que se identifica en la edición en valencià de 1º de esta misma editorial, pues aun siendo una canción popular, en esta ocasión el foco de análisis, como ya se ha mencionado, son las danzas como expresión de una cultura popular mantenida, transmitida y adaptada en el tiempo.

## **c.2. Las danzas y el saber construido**

Iniciamos este subepígrafe retomando la otredad del saber decolonial para interrogarnos sobre la danza y su vinculación con el saber construido: ¿qué sucede con las otras danzas?, ¿qué saberes se construyen con las propuestas didácticas sobre las danzas presentes en los libros?, ¿se trabajan de manera similar a las propias de la cultura popular valenciana? Un posible punto de partida es la concepción que las danzas que se proponen en los libros, pensadas desde el carácter expresivo de un pueblo, pero también como componentes discursivos pertinentes a una hegemonía cultural, son necesarias para la reproducción del sistema capitalista que, aún con apariencia de exclusividad económica, no podría sostenerse sin esta legitimadora concurrencia discursiva de carácter cultural. Pero esta es todavía una argumentación que deberá desarrollarse con mayor profundidad analítica en las fases posteriores.

Otra hipótesis, planteada desde la episteme poscolonial, es que las danzas cubren la cuota intercultural que prescribe el marco legislativo. De hecho, en el *Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària*, se interpela directamente al trabajo y aprendizaje de culturas (en plural), en el grupo de contenidos dedicado específicamente al movimiento y la danza, en 3er ciclo. No se identifican en ningún otro bloque, ni siquiera en los pertenecientes al Saber Básico 1.1 referido a los contextos musicales y culturales ¿Por qué se usa la danza como concreción de esta prescripción curricular?, ¿se exotiza este medio de expresión?, ¿qué sucede de 1º a 4º con la cuestión cultural?, recuperando a Tadeu (2001) y la perspectiva de turista en el currículum, ¿se hace un uso utilitarista y poco profundo de las culturas o, en cambio, se invita a los sujetos a construir nuevos conocimientos sobre los pueblos a partir de la danza como elemento de expresión?

Aunque la respuesta a estos interrogantes se desarrollará en la fase correspondiente a la práctica discursiva, es necesario insistir en el análisis

semiótico para detectar aquellos elementos que nos pueden llevar a confirmar o desmentir nuestros planteamientos iniciales. No podemos olvidar la cuestión de la colonialidad del saber sobre la que sostenemos parte de nuestro mirar analítico, por ello, el siguiente paso en esta fase de análisis semiótico será identificar qué culturas incluye cada editorial en sus propuestas de danzas. Esto nos permitirá obtener una cartografía sobre el grado de presencia o ausencia de las culturas (o de la diferencia cultural) en los textos.

No obstante, participar de los estudios críticos del discurso y utilizar el ACD como marco referencial teórico y práctico, nos invita, necesariamente, a ir más allá en el análisis. Dado que nuestro objetivo es ahora detectar qué saberes se construyen con el uso del libro de texto de educación musical, el siguiente paso no solo se detendrá en identificar las culturas a partir de las danzas, sino el trato que se hace de las mismas, cómo se trabajan, se presentan, se cuestionan, etc.

Iniciemos con la editorial Anaya. Primeramente, identificamos que en ninguna de las propuestas de danza o movimiento que se incluyen en el ejemplar de 1º de primaria, se expone el origen de las mismas. En la edición en valencià se incorpora a partir de la canción popular *El Joan petit*, una propuesta de movimiento, que se sustituye por una de creación propia en la edición en castellano. En el 3er trimestre de ambos ejemplares detectamos otra actividad de movimiento a partir de *Samba Lelé*, una canción popular brasileña, pero en ningún caso se determina el origen en el libro. Identificamos tres propuestas a partir de audiciones para la escucha activa, dos de Mozart y una de Leroy Anderson. Las otras tres restantes son de creación propia para el material. Se detecta, por tanto, que en este curso para esta editorial todas las propuestas menos una, son provenientes de la cultura occidental, de hecho, de las ocho incorporaciones, una es brasileña, aunque no se identifica, otra es de un compositor estadounidense y el resto son todas europeas ¿Qué nos muestra este resultado?, ¿de dónde surge el conocimiento sobre la danza en este caso, según este material?

Si observamos la manera en que se exponen las propuestas y cómo se plantea su trabajo, debemos mencionar primeramente que en ningún caso se propone como una actividad punto de partida o actividad central. Es decir, todas las sugerencias de danza y movimiento de 1º en Anaya, se plantean a partir de canciones que se proponen para la interpretación vocal y/o instrumental, o audiciones para el trabajo de la escucha activa. Veamos, cómo se trata el contenido en algunos casos.

Ya hemos mencionado que con *Samba Lelé*, no se alude en ningún momento al origen de la misma, además, como ya señalamos en otros apartados de este capítulo, la letra contiene graves errores ortográficos en la lengua originaria (portugués). En el caso de la propuesta a partir de *El Joan Petit*, -recordemos que solo se incluye en la edición en valencià- no se hace referencia a su condición de canción popular. Se proponen dos actividades a partir de esta, ninguna de ellas es exclusiva de movimiento: “1. Escolta, canta i balla. Numera els gestos en ordre<sup>85</sup>” (Cifuentes et al., 2022b, p.10), “2. Escolta, observa i encercla els gestos que no s’anomenen en la cançó<sup>86</sup>”, (Cifuentes et al., 2022b, p.11), ¿se desvirtúa la danza como propuesta con este tipo de enunciación?, ¿será que la danza no tiene valor suficiente para trabajarse de manera exclusiva?

Veamos qué sucede con un ejemplo a partir de una obra planteada para el trabajo de la escucha activa, *Contradanza* de Mozart. A diferencia de las propuestas de las que no se menciona la autoría ni la procedencia, en este caso, sí que identificamos un recuadro de ampliación de información sobre el autor, así como imágenes que muestran tres posibles variaciones de movimiento ¿Por qué en esta propuesta sí que se identifica el nombre y la autoría?, ¿qué saber se construye con este trato sobre el contenido?

---

<sup>85</sup> Trad. Escucha, canta y baila. Numera los gestos en orden.

<sup>86</sup> Trad. Escucha, observa y rodea los gestos que no se nombran en la canción.

De las 7 obras que Anaya incluye en 3º, se conoce la autoría y procedencia de todas menos de una, ¡*Oh, Susana!* aunque su fama internacional nos permite identificar que se trata de una danza popular de los EEUU. Detectamos otro baile tradicional, en este caso canario, *El paseíto de don Tomás*. Las 5 propuestas restantes se desarrollan a partir de obras de autoría conocida, Delalande, Txaikovski, Chuck Berry, Anne Dudley y Marin Marais. Como se puede observar, las 7 propuestas son occidentales, de las cuales solo dos son populares. Atendiendo a la procedencia, identificamos que dos son de EEUU y 5 de origen europeo ¿Qué significaciones tiene esta situación?, ¿no hay otras expresiones culturales a partir de la danza en el mundo?, ¿es este un conocimiento eurocentrado?, ¿en qué saberes puede derivar?

Si observamos el trato que se hace de estas, identificamos que las 5 propuestas a partir de audiciones de origen no popular o tradicional incluyen un pequeño apartado, señalado con un cambio de color, en el que se incorpora información sobre la obra y la autoría. En el caso de *El paseíto de don Tomás*, un personaje disfrazado contiene un bocadillo en el que se muestra información de la celebración del carnaval en el Estado español. Nos surge el siguiente interrogante, ¿por qué en el caso del libro de 1º editado en castellano, se sustituye la canción (y propuesta de movimiento) popular valenciana *El Joan Petit* pero en esta ocasión se mantiene esta danza popular para ambos ejemplares?, nos surge, de nuevo, este interrogante ¿hay un conocimiento que está por encima de otro?, ¿hay un contenido que sí que puede y debe ser enseñado a todo el mundo pero otro que goza de sesgo cultural?, ¿es la cuestión lingüística un elemento de discriminación?

En cuanto al tipo de actividades que se sugieren, identificamos que en este curso sí que se incluye un apartado específico dedicado a la música y el movimiento (a diferencia del libro de 1º). No obstante, aunque el elemento central sea la propuesta de movimiento o danza, en muchas ocasiones sucede lo mismo que en el curso anterior, se utiliza una obra de escucha activa para el desarrollo de varias acciones o actividades como se puede comprobar en la Figura 177.

Figura 177

Propuesta de actividad de movimiento a partir de audición Anaya 3º



Nota. Adaptado de *3 Primaria Música* (p.27), por A, Cifuentes et al., 2022c, Anaya.

En el libro de 5º detectamos una mayor variedad en las propuestas de danzas. En primer lugar, encontramos *La Danza del paloteo* o *Dansa de bastons*. Como ya se ha anunciado anteriormente, aquí identificamos un posible error fruto de la traducción literal del texto dado que en el territorio catalanoparlante la denominación correcta de esta danza popular es *Ball de bastons* y no *Dansa de bastons*. No es irrelevante señalar este error porque es una danza popular muy extendida por Cataluña, Aragón y País Valencià. Pero, además, las imágenes que acompañan la danza llevan vestuario típico de algunos lugares del Estado español, pero no los propios del territorio valenciano y tampoco se modifican en la edición en valencià. Asimismo, la información que se ofrece sobre esta danza es generalista, “para bailar estas danzas tradicionales [...]” (Cifuentes et al., 2022e, p. 15), ¿tradicionales de dónde?, ¿este tipo de formulaciones llevan al sujeto a sobreentender “La Tradición” como única y superior?, ¿se homogeneiza el conocimiento con este trato cultural?

En el caso concreto del País Valencià, el *Ball de bastons*, se baila en diferentes poblaciones durante las fiestas mayores, por ejemplo, en el pueblo de Algemesí este baile está considerado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. Pese a este hecho, en ningún momento el libro incorpora conexiones con el entorno, por ello, decidimos no incluir esta propuesta en el apartado anterior dedicado a la cultura popular valenciana. Nos preguntaremos, entonces, en la posterior fase de análisis, si además de los errores de contenido, el tratamiento

sesgado del conocimiento de y sobre la danza puede estar reforzando una determinada práctica discursiva sobre la cultura popular.

Junto con las incorporaciones mencionadas identificamos una danza griega, una propuesta de movimiento a partir de música andalusí perteneciente a la época de Al-Andalus, una danza israelita y *La rumba*, como género musical de origen cubano. Aunque en el libro de 5º también se incluye el apartado dedicado a la música y el movimiento, hallamos diferencias en el trato que se hace de las propuestas. Por ejemplo, en el caso de la *Danza del paloteo*, se incorpora una primera actividad de observación y aprendizaje de los pasos básicos de la danza - se presenta con cuatro imágenes en las que se muestran los distintos pasos- y una segunda actividad en la que, a partir de una audición, se trabaja la interpretación con los palos.

El caso de la propuesta *Música Andalusí*, integra un recuadro con información sobre este estilo y su origen además de un dibujo de un músico que trata de representar la figura de Ziryab del que se incluye información a partir de un bocadillo. La actividad que acompaña a esta propuesta sugiere la realización de movimientos libres, no obstante, incorpora cuatro directrices que se deben seguir. Finalmente, localizamos otro tipo de propuestas como las que encontramos en la obra *Danza de las hachas*. Aquí se introduce un cuadro con información del autor, así como la descripción de los diferentes pasos de baile tanto en texto como dibujados. Cabe destacar que la mayoría de propuestas incorporan en la página la forma de la obra o la audición.

Tras el análisis de las danzas halladas en la editorial Anaya, identificamos que casi todas las propuestas de movimiento para los tres cursos son occidentales, mayoritariamente europeas. Solamente se incluye una propuesta de movimiento a partir de la canción popular brasileña *Samba Lelé*, de la que no se menciona el origen, y una danza de Israel, país que, aunque no esté situado en el norte

geográfico, tiene una condición de existencia hegemónica entre las potencias mundiales.

En la editorial SM detectamos una situación totalmente opuesta al trato de Anaya. En los tres cursos se incorporan tres danzas y de todas ellas se indica la procedencia. Además, en todos los ejemplares localizamos un apartado especial para su presentación. Junto con las canciones y representaciones ya mencionadas anteriormente para la celebración de “fechas especiales”, la Navidad, el Carnaval y fin de curso, encontramos las propuestas de danzas alternas. Es decir, en esta editorial, cada unidad se cierra o con la presentación de una danza o con la celebración de una festividad, y esto se identifica con un cambio de color en las páginas. Dado que la introducción de las danzas es similar en los tres cursos, y evitando caer en repeticiones innecesarias, en el caso de esta editorial, primero identificaremos la procedencia de todas las danzas curso por curso y posteriormente analizaremos de manera conjunta el modo de presentación de las mismas.

Las propuestas de danza de primero de primaria son idénticas en los dos ejemplares. La primera danza que encontramos es la francesa *La Badoise*. La única información que se aprecia de esta es su procedencia, la cual, como se puede ver en la ya incorporada anteriormente Figura 57, se indica entre paréntesis al lado del título. En la información que localizamos para antes de empezar la danza, se informa que se debe conseguir o un sombrero negro o un pañuelo blanco, pero en ningún lugar se explica el por qué, ¿qué trato cultural se está haciendo?, ¿incorporar un elemento del vestuario es suficiente para trabajar el origen o la razón popular de esta danza?

### Figura 57

Título presentación danza *La badoise*

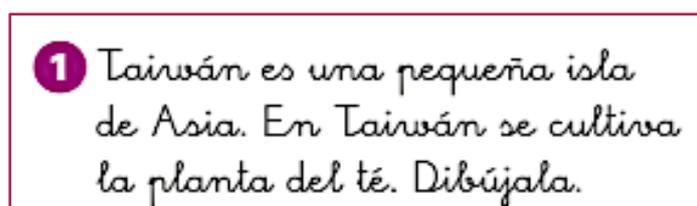


Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Caballero et al., 2022a, SM

Lo mismo sucede con *Koce, el peluquero*, junto con el título entre paréntesis se incluye el origen: “(República de Macedonia del Norte)” (Caballero et al., 2022a, p.34). Como en el caso anterior, se dan indicaciones de vestuario, fajín y/o chaleco rojo. Finalmente, la danza taiwanesa *Recogiendo el té*, también incorpora la procedencia siguiendo el mismo formato que las propuestas anteriores, en esta se indica que se debe fabricar un sombrero tradicional chino con una cartulina. En este caso, sí que encontramos una pequeña ampliación de información en la actividad 1 que acompaña la propuesta (Figura 178), no obstante, solamente se menciona que Taiwán es una isla de Asia y que se cultiva té.

### Figura 178

Actividad 1 que acompaña a la danza *Recogiendo el té*



Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.54), por C, Caballero et al., 2022a, SM

Estos hallazgos en nuestro recorrido por los libros citados nos alertan sobre concepciones del currículum (recordemos lo que con Tadeu (2001) señalábamos en la fundamentación teórica como perspectiva de turista) y sobre teorías del aprendizaje (qué conocimiento se considera significativo). Aspectos a los que acudiremos necesariamente en las dos posteriores fases del análisis.

En el caso de 3º, detectamos una danza de carnaval boliviana y peruana, *La mariposa*; una danza popular cántabra y asturiana *Río verde*; y una danza matrimonial escocesa *Mi gran boda escocesa*. De la primera, siguiendo con la dinámica identificada en el curso anterior, se muestran dos dibujos con máscaras típicas de estos países y se pide que se cree una parecida. También se presenta esta situación en las otras dos propuestas, no obstante, el trato sobre la información que se incluye es distinta. En el caso de *Río verde*, el texto se plantea a partir de la pregunta “¿conoces alguna fiesta tradicional? ¿Cuál?” (Barajas et al., 2022a, p.34), a continuación, se presenta la danza y el lugar de origen y se explica el vestuario que llevan los dibujos que acompañan este texto (tradicionales cántabros).

La presentación de la danza escocesa es similar a la anterior, se inicia con dos interrogantes y posteriormente se explica el origen del tipo de baile y el vestuario que lo acompaña. ¿Qué trato diferencial se da entre la primera propuesta y las dos posteriores? Tomadas individualmente estas situaciones didácticas pueden parecer naturales, sin embargo, el trato diferencial entre danzas originarias de países colonizados y otras europeas en un contexto -como ya se indicó- hegemonizado por un determinado modelo civilizatorio, nos invita a revisar en la siguiente fase analítica estas situaciones dentro de lo que De Sousa (2010) denomina colonialidad del saber.

Finalmente, las tres danzas que se incorporan en 5º, son todas tradicionales del Estado español, una aragonesa, una catalana y una canaria. En este caso identificamos un trato similar al libro de 3º, en todas ellas se siguen incorporando elementos de vestuario. Caracterizar las danzas y aproximarse al alumnado a partir del uso de elementos físicos y representativos como el vestuario, puede pensarse como una vía para generar aprendizaje significativo, pero ¿puede esta situación derivar en un trato cultural superficial desde un saber eurocentrado?

Detectamos que a partir de la danza aragonesa *Tin tan*, se plantea la cuestión de las fronteras, en este caso entre el sur de Francia y Aragón, pues se indica que este mismo baile se desarrolla en ambas partes, pero con carácter diferente. En el caso de *La Xampanya* se introduce el baile de plaza como expresión cultural y, junto con la *Polca majorera*, se presenta el baile de la polca pero se informa del origen culto de esta versión. Retomando la legislación mencionada anteriormente, este análisis nos permite identificar que esta editorial, aunque presenta diversidad de danzas en los cursos 1º y 3º, en 5º (tercer ciclo) focaliza en la cultura popular del Estado, justo en los cursos en los que, como se ha comentado más arriba, la legislación específica el trabajo de “danzas variadas de diferentes estilos, épocas y culturas” (DOGV p.41251. G7. El moviment i la dansa). Así, tras el análisis del origen de las 9 danzas que propone SM, obtenemos que 7 son europeas, una asiática y otra latinoamericana.

Profundicemos ahora en el trato que se hace de este saber para esta editorial. Todas las propuestas organizan la presentación del contenido de la misma manera, desde 1º hasta 5º. Se inician con un apartado dedicado a la preparación *Antes de empezar*. Como ya se ha comentado, en este apartado se incluye información sobre el vestuario asociado a esta danza y/o sobre el origen de las mismas. En el caso de 5º, se relaciona con otros saberes, además, ¿qué significaciones y de qué manera puede repercutir el uso de la pregunta en la presentación de estas danzas? Dentro de este primer apartado, tras la aportación de contenido, se proponen entre dos y tres actividades relacionadas con la danza, muchas de ellas de observación, trabajo de la forma o aprendizaje previo de los pasos, un ejemplo de ello lo podemos observar en la Figura 179.

Figura 179

Ejemplo de organización del apartado de danzas editorial SM



Nota. Adaptado de *Revuela 5 primaria. Música y danza* (p.16), por C, Martín et al., 2022a, SM

En el segundo apartado *Posición de partida*, se describe de qué manera se deben colocar los sujetos para el inicio de la danza (Figura 180). Dependiendo de la complejidad se describe en diferentes fases.

Figura 180

Ejemplo de Punto de partida en la organización de las danzas editorial SM



Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Caballero et al., 2022a, SM

Una vez explicada la posición inicial, encontramos el apartado *Practicamos los pasos* (Figura 181), en los que se precisa uno por uno, tanto con texto como con imágenes, los diferentes pasos que incluye la danza

Figura 181

Ejemplo de *Practicamos los pasos en la organización de las danzas editorial SM*



Nota. Adaptado de *Revuela 1 primaria. Música y danza* (p.14), por C, Caballero et al., 2022a, SM

Como se puede observar en la imagen anterior, la actividad se cierra con un apartado dedicado a la autoevaluación. Es una propuesta cerrada con tres únicas preguntas con respuesta sí o no. Aunque identificamos muchas preguntas genéricas, de las tres cuestiones, al menos una se concreta en elementos específicos de la danza y otra, se relaciona con saberes emocionales, diversión, compañerismo, etc., ¿qué tipo de autoevaluación se está proponiendo?, ¿qué conocimiento aporta la posibilidad de autorreflexión sobre una propuesta pedagógica?

Si pensamos la danza como una expresión libre, ¿cómo se está construyendo el conocimiento en la manera de presentar las danzas de esta editorial?, ¿puede afectar en el saber construido por los sujetos que todas las danzas se enseñan bajo el mismo patrón?, ¿de qué manera?

Analicemos ahora los casos de Bromera. Esta editorial, en contraposición a SM, incorpora las propuestas de danza y movimiento de maneras muy diversas. Además, como se indica anteriormente, junto con Santillana, es la única editorial

que incluye danzas propias de la cultura popular valenciana. No obstante, ahora el foco de análisis se sitúa en el resto de las propuestas con las que se incorpora contenido temático. En 1º, encontramos diversidad en el origen de las 5 propuestas como también sucedía con la editorial Anaya. Sin embargo, sólo se explicita en dos de ellas: *Epo*, Nueva Zelanda y *Ogarutiño*, Galiza. El resto se ha podido identificar por conocimientos previos de la investigadora. Así, además de estas dos danzas, se incluye una propuesta de creación a partir de una audición de Saint-Saëns, *El baile de la carrasquilla* popular a lo largo del Estado español y el *Branle de los caballos*, popular francesa.

Veamos cómo enfoca Bromera el trabajo de los distintos planteamientos de danzas. Por un lado, identificamos la propuesta *Creación de una danza para ahuyentar el miedo* a partir de la *Danza macabra* de Saint-Saëns. Se invita a la elaboración, por equipos, de una danza para ahuyentar el miedo, temática que atraviesa toda la unidad y se trabaja desde diferentes elementos de la didáctica de la música como la escucha activa o la interpretación vocal. Esta editorial sigue un esquema similar en la organización de las unidades en los tres cursos, en este caso la propuesta de creación se presenta en una página completa en el apartado dedicado al trabajo en equipo - ¡En equipo! - Como se puede ver en la Figura 182, se proponen cuatro actividades para la creación conjunta de una danza.

Figura 182

Propuesta de movimiento a partir de la Danza Macabra Bromera 1º

**¡EN EQUIPO!**

### Bailamos para ahuyentar el miedo

¡Llegó la hora de ser valientes! Formad grupos y cread una danza para ahuyentar el miedo con la música de «Danza macabra».

1. Escoged un nombre para vuestro grupo de danza.  
\_\_\_\_\_
2. Mientras suena la música, cada miembro del grupo baila libremente.  

3. Compartid con el grupo los movimientos que más os haya gustado bailar.
4. Llegad a un acuerdo para crear, entre todos los miembros, la danza para ahuyentar el miedo.  


Nota. Adaptado de *Musicant 1* (p.20), por J, Francés et al., 2022a, Bromera.

Analizando el contenido de estas actividades, observamos que el texto propone un inicio de experimentación individual, un segundo paso para compartir aquellos movimientos que más hayan disfrutado bailando individualmente y un paso final de diálogo y consenso para la creación colectiva de una danza. Sin duda, esta propuesta tiene un claro enfoque didáctico sobre la comprensión y el significado que se pretende atribuir al aprendizaje de la danza. Partiendo de una propuesta a partir de la audición de una pieza de autoría comúnmente denominada como clásica, como también incorpora la editorial Anaya en el caso de *Pan con mantequilla* de Mozart, encontramos diferencias entre la presentación

del contenido entre una y otra editorial. Estas piezas de evidencia nos invitan al análisis ¿cómo se elabora el conocimiento en cada caso?

*El baile de la carrasquilla* no se presenta en ningún apartado diferenciado ni tampoco se ofrece ninguna información adicional sobre esta danza, simplemente se nombra en el enunciado: “Bailamos el baile de la carrasquilla” (Francés et al., 2022a, p.24). En este caso se dedica también toda la página a esta propuesta, pero en ella solo se incluye la letra de la canción y tres dibujos de dos niñas y un niño bailando. ¿Qué sucede cuando no se ofrece información sobre la procedencia de una propuesta?, si es una propuesta donde el objetivo central es el movimiento y la danza, ¿por qué se le da tanta importancia al texto?, ¿qué sucede si no se tiene acceso al contenido digital?, ¿qué interpretaciones según el enunciado de la actividad, pueden hacer los sujetos consumidores de estos textos?, ¿se trata de una propuesta de baile libre?

El abordaje que se hace de el *Branle de los caballos* es similar al caso anterior (Figura 183). Aunque en esta ocasión sí que se incorpora en el apartado de *Escuchamos*, solo se incluye el mismo enunciado que en el caso anterior junto con una imagen de tres niñas y un niño bailando y unos dibujos de caballos de colores.

### **Figura 183**

*Danza Branle de los caballos Bromera 1º*



*Nota.* Adaptado de *Musicanto 1* (p.61), por J, Francés et al., 2022a, Bromera.

Otro tipo de propuestas de movimiento que hace esta editorial lo identificamos, por ejemplo, con *Epo*. Esta, como el *Branle de los caballos*, se incorpora en el apartado *Escuchamos*, y el baile, en este caso, es una actividad que se trabaja de manera paralela a la interpretación vocal. Junto con la letra de la canción, se identifica un cuadro con cambio de color en el que se incluye información sobre su origen y lo relaciona con contenido del lenguaje musical, en este caso diferenciación entre sonidos cortos y largos. Además, en una segunda actividad se trabaja más en profundidad esta cuestión. ¿Qué uso se está haciendo del movimiento en esta propuesta?, ¿tiene el mismo valor que en las propuestas anteriores?, ¿es un uso utilitarista?, ¿un uso expresivo?

En el caso de *O garutiño*, sí que se indica entre paréntesis en el propio enunciado que se trata de una danza gallega, no obstante, no se incorpora más información sobre el origen, el por qué y los espacios de representación de la misma. Sin embargo, a diferencia de los casos anteriores, en esta ocasión sí que se describe en un recuadro de diferente color la estructura de la danza y se acompaña con dos imágenes que reflejan las dos posiciones que tiene esta. Como se puede observar, en el primer curso de esta editorial, detectamos una gran diferencia en la presentación de las diversas propuestas. Analicemos si en tercero y quinto se sigue sosteniendo esta dinámica.

Primeramente, ubicamos el origen de las 4 propuestas que se hacen para tercer curso. En el libro se identifica el origen de tres de ellas, dos populares valencianas y una popular occitana. De la propuesta restante, *La fira*, no se indica el origen, no obstante, por conocimientos propios sabemos que es una propuesta de baile elaborada a partir de una canción popular catalana. Detectamos que en este caso se cambia la palabra *noies*<sup>87</sup> por la palabra *xiques*<sup>88</sup> en un trato occidental de la lengua, sin embargo, no se hace con la palabra *vermell*<sup>89</sup>, que, aunque

---

<sup>87</sup> Trad. Chicas.

<sup>88</sup> Trad. Chicas.

<sup>89</sup> Trad. Rojo.

también se integra en el diccionario de la Academia Valenciana de la Lengua, no es de uso frecuente en el habla occidental del catalán (correspondiente al territorio valenciano). En este caso, la propuesta está en el inicio de la unidad 2, se incorporan dibujos en los que se muestran los cuatro pasos pertenecientes a la coreografía de la canción. Además, se trata de una propuesta holística, pues se usa una misma pieza, para el trabajo de la interpretación vocal, instrumental, el movimiento, la escucha activa, la notación musical y el ritmo. Ahora bien, aunque se trate de una única canción a partir de la cual trabajar diferentes aspectos de la didáctica musical, cada actividad se atiende de manera central, es decir, no hay un contenido que se trabaje por encima de otro o fusionado con otro en una misma actividad, anteponiéndose unos conocimientos sobre otros. ¿Cómo se está construyendo el conocimiento en esta manera de presentar el contenido?, ¿qué saberes se están elaborando?

El *Ball de la convidada* y el *Valset de Tales*, ya se han descrito en el espacio dedicado a la cultura popular valenciana, por tanto, no nos detendremos ahora en ello de nuevo. Finalmente, la propuesta de *La manzanita*, incorpora en el enunciado la procedencia (occitana), como sucede con en el caso de *O garutiño*. Junto con el enunciado se observa un recuadro en el que se indica la posición inicial y que el desplazamiento se hará como en el vídeo. Este texto se acompaña de una imagen de dos manos sujetando una tablet con una niña bailando. Vuelve a surgir un interrogante que ya apareció en el curso anterior, ¿qué sucede si no tienen dispositivos electrónicos?, ¿está supeditado el aprendizaje de la danza al uso de las TIC?, ¿qué saberes se producen con este uso de las tecnologías?

En el caso de 5º, el libro incluye de una manera u otra, el origen de las cuatro propuestas de danza. La *Jota valenciana*, *Esku Dantza* popular de Nafarroa, *Bonse aba* de origen zambiano y *El círculo circasiano*, danza folk escocesa. La presentación de estas es similar a las ya localizadas en los libros de 1º y 3º. Tanto la *Esku Dantza*, como *El círculo circasiano*, se incorporan en el apartado *Escuchamos*.

En el primer caso, junto con el enunciado, aparece un recuadro con cambio de color en el que se incluye más información sobre la danza, el significado y el origen. La imagen que acompaña esta página es una fotografía del Valle del Baztan y unas manos con una tablet, conceptualmente similar a la imagen de *La manzanita* ubicada en el libro de 3º. En cuanto a *El círculo circasiano*, el trato es similar, también se incorpora información sobre el tipo de danza y su origen. En esta ocasión la imagen que acompaña la propuesta sí que representa la posición de la danza, en círculos y por parejas.

El caso de *Bonse aba*, es similar al de *Epo* en 1º. A partir de una canción popular de Zambia, se proponen diferentes acciones en un mismo enunciado (Figura 184). Como sucedía con la propuesta de 1º, en esta el movimiento tampoco es el objetivo principal.

**Figura 184**

*Canción Bonse aba*

1. Cantamos, tocamos y bailamos la canción popular de Zambia «Bonse aba».

Bonse aba mu pokelela	Bonse aba mu pokelela
Ba lipele maka akuba bana (*4)	Ba lipele maka akuba bana (*2)
kubabana kubabana	kubabana kubabana
kubabana bakwa lesa (*4)	kubabana bakwa lesa (*2)
	Muyayaya muyayaya
	muyayaya bakwa lesa (*2)
	Bonse aba Bonse aba.

*Nota.* Adaptado de *Musicanto 5* (p.59), por J, Francés et al., 2022,e Bromera.

En definitiva, identificamos que la editorial Bromera trata las danzas y el trabajo sobre este contenido musical de diferentes maneras, no obstante, estas se repiten en los tres cursos. ¿Puede enriquecer o empobrecer el proceso de construcción de conocimiento el cambio en el hacer didáctico? Si recopilamos las procedencias de las danzas, observamos que, de 13 propuestas que incluye la editorial en los tres cursos, 11 son europeas, 1 africana y 1 de Oceanía. Partiendo del trato diverso que ofrece Bromera en el trabajo de la danza, ¿detectamos

diferencias entre el trabajo de las 11 propuestas europeas y las dos no europeas? Si observamos la cuestión de la cultura popular, detectamos que, en el caso de esta editorial, de las 13 propuestas, 12 son populares, 10 de países europeos, una zambiana y una neozelandesa.

Finalmente analizaremos el trato que Santillana hace de las propuestas de danza y movimiento. Esta editorial, como ya mencionamos anteriormente, presenta un desequilibrio en el número de danzas según la lengua de edición del libro. En los cursos 1º y en 5º incluye el mismo número de propuestas, 5 en cada caso, mientras que en 3º, incluye 4 en el caso de la edición en valencià y 3 en el caso de la edición en castellano. Aunque ya nos hemos cuestionado esta situación anteriormente, es necesario volver a la pregunta, ¿qué sucede con este trato diferencial del contenido?, ¿por qué se decide sustituir un contenido sobre otro? El contenido sustituido es una danza popular valenciana, ¿es una cultura y un saber cultural inferior que puede ser sustituido porque hay otros saberes más importantes?, o ¿es una cuestión homogeneizadora del saber? No obstante, el caso que aquí nos ocupa se centra en el análisis de las propuestas de danza no vinculadas directamente con la cultura popular valenciana.

En el caso de 1º, identificamos tres propuestas a partir de obras de tres compositores europeos, Brahms, Saint-Saënts y Tchaikovsky, una danza a partir de la canción de la BSO de la película *El libro de la selva*, y *Hinky Dinky*, que, aunque el libro no se especifica su origen, se trata de una danza estadounidense. Por tanto, todas las propuestas de danzas de esta editorial para este curso están planteadas desde occidente. Veamos si el trabajo de estas es similar entre ellas o son diferentes. El caso de la sugerencia a partir de la BSO del *Libro de la selva* (Figura 185), se presenta con el dibujo de un niño que muestra cómo se deben realizar los diferentes pasos de la coreografía.

Figura 185

Danza *El ritmo de la selva*



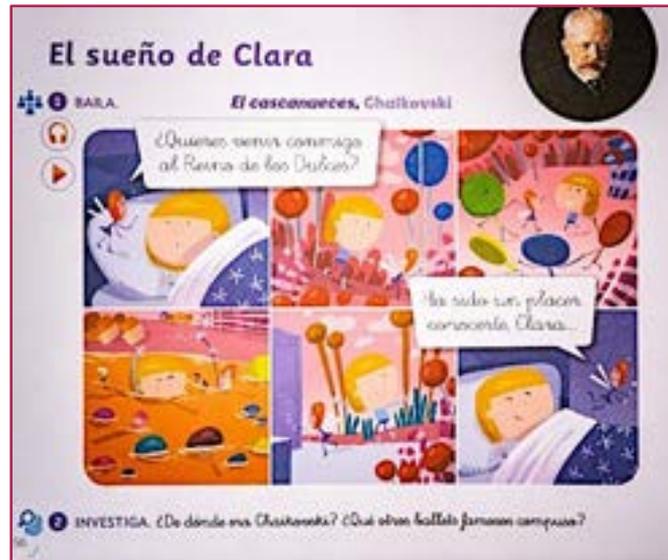
Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p. 8), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Las propuestas de *La marcha real del león* de Saint-Saëns y la *Danza húngara* de Brahms, se realizan de manera similar. Junto con el título, se incluyen pequeños dibujos de animales que ejemplifican los distintos pasos que se deben realizar durante la acción de bailar. En ambos casos la danza no se presenta como actividad central exclusiva, sino que a partir de la audición de una obra a la que se le incluye letra para la interpretación vocal, se proponen diferentes movimientos que, por ejemplo, en el caso de la *Danza húngara*, permiten vivenciar contenido de la teoría musical como la velocidad.

El caso de *El cascanueces* es diferente. Debemos tener presente que el análisis que aquí realizamos toma exclusivamente el contenido que se encuentra en el libro de texto para el alumnado. En esta ocasión, no hay ninguna prescripción previa en cuanto al baile se refiere como puede comprobarse en la Figura 186. El enunciado indica textualmente “1. BAILA” (Larumbe y de la Ossa, 2022a, p.56 Santillana 1º), e incorpora unas viñetas de cómic que reproducen el sueño de una niña llamada Clara. Como se puede observar en la imagen, junto con esta actividad se presenta una segunda que invita a investigar sobre el compositor.

Figura 186

Propuesta de movimiento a partir de *El Cascanueces* Santillana 1º



Nota. Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA* (p. 56), por M, Larumbe y M. A., de la Ossa, 2022a, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

Finalmente encontramos *Hinky dinky*. Esta danza se expone de manera gráfica, incorporando dibujos en los que se representan los diferentes pasos y formas que tiene el baile. Se trata de una danza que cuenta con dos posiciones, una en círculo y otra, manteniendo el círculo pero en disposición por parejas. A partir de esta situación se inserta la actividad 2 que contiene el siguiente enunciado: “2. COMENTA: ¿Alguna vez te has quedado fuera de un grupo? ¿Cómo te has sentido?” (Larumbre y de la Ossa, 2022a, p.52). La danza, como punto de partida, ¿qué otros saberes están produciendo?, ¿este tipo de propuestas contribuyen a la elaboración de un conocimiento más allá de la teoría musical? En la página contigua se incluye un recuadro con información sobre las danzas en círculo, así como una serie de actividades a partir de la música de esta danza: acompañamiento con pequeña percusión, creación de acompañamientos alternativos o investigación sobre danzas en parejas. Esta última actividad, se presenta también a partir de la pregunta, ¿puede haber diferencia en la elaboración del conocimiento que el planteamiento se haga desde la pregunta a que se haga en modo imperativo o como una afirmación?, ¿qué puede generar la pregunta?

En 3º detectamos la situación planteada anteriormente. Las tres propuestas comunes son *El twist del esqueleto*, la *Danza de los siete saltos* (de las cuales no se nombra el origen ni la autoría), y *El vals de las flores* en la que sí que se menciona al autor, Tchaikovsky. *El twist del esqueleto* es una obra del músico chileno Oscar Arriagada ¿por qué se incorpora la autoría en el caso de Tchaikovsky, pero no en el de Arriagada?, ¿qué saber se está construyendo con este trato diferencial entre los autores? Por su parte, la *Danza de los siete saltos*, se trata de un baile popular danés. Las tres propuestas se trabajan de manera similar, en todas ellas se incluyen descripciones gráficas de los pasos y una actividad complementaria. En el caso del twist se propone un espacio para la investigación sobre este tipo de baile.

Santillana, como también hemos visto que sucede en 1º, divide el libro en sesiones de trabajo, dentro de estas suele presentarse un contenido central como punto de partida y una serie de actividades relacionadas con esta. En la sesión 5 del libro de 3º localizamos la propuesta de movimiento a partir de *El twist del esqueleto* (elemento central). En la página contigua, se incluyen diferentes propuestas como por ejemplo la invención de una letra (actividad 3) o la presentación de los instrumentos electrófonos. Es de especial relevancia para nuestro análisis la actividad 4 en la que se interpela al diálogo a partir del siguiente enunciado: “¿Te gusta bailar? ¿Te da vergüenza hacerlo en público? ¿Por qué crees que algunas personas sienten timidez en un escenario?” (Larumbre y de la Ossa, 2022c, p.15), esta propuesta nos lleva necesariamente, a plantearnos los siguientes interrogantes, ¿qué otros saberes se pueden trabajar en la escuela?, ¿es el área de educación musical un espacio especialmente propicio para trabajar conocimiento extramusical?

*La danza de los siete saltos* se presenta de manera similar, con representaciones gráficas de las posiciones de los y las participantes y las diferentes disposiciones. Como en el caso anterior, también se incluyen actividades complementarias, pero en esta ocasión resaltamos para el análisis la propuesta 4 de *Conecta con la realidad*. En esta se plantea que se investigue sobre la danza y

se generan estas preguntas “¿De dónde es popular? ¿Quiénes la bailaban originalmente?” (Larumbre y de la Ossa, 2022c, p.37) Son interesantes ambas preguntas, la primera por la cuestión de la cultura popular y la danza como expresión de ésta, y la segunda porque originalmente, esta danza era bailada exclusivamente por hombres. Con un trato adecuado del contenido, ¿qué otros saberes se pueden construir con esta información?

Finalmente, localizamos *El vals de las flores*. A diferencia de *El twist del esqueleto*, en esta propuesta sí que se incorpora la autoría, así como una imagen del compositor. Resulta interesante para el análisis, la primera propuesta de actividad, pues en ella se invita a la improvisación de movimientos, ¿qué sucede con la creatividad y la libre expresión de movimientos a medida que avanzan los niveles educativos?, ¿cómo se trata ese saber?, ¿pueden este tipo de propuestas ayudar a mantener y desarrollar aspectos como la creatividad?, ¿y qué más? La actividad dos, como en el resto de sugerencias, presenta pictóricamente los diferentes pasos de la danza. Por último, encontramos la actividad 3 que, como se observa en la Figura 187, invita a investigar sobre el *Vals de las flores* y a encontrar la relación con los diferentes elementos que se muestran en las imágenes.

**Figura 187**

*Danza El vals de las flores Santillana 3º*



*Nota.* Adaptado de *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA* (p. 60), por M, Larumbre y M. A., de la Ossa, 2022c, Sanoma Educación, S.L.U. Santillana

El libro de 5º, como el de 1º, incluye cinco propuestas de danzas, *El ball de bastons* ya comentado anteriormente, que se sustituye por *La danza del paloteo* en la edición en castellano, el *Karanga* del cual no se indica la procedencia, una propuesta de movimiento a partir de la audición de *Los fósiles* de Saint-Saëns, la *Batucada*, de la que sí que se indica su origen brasileño y *América* de la que se muestra tanto el origen, el musical *West side story* como la autoría.

Del *Karanga* no se menciona el origen, pero sí que se acompaña con una actividad que invita a investigar qué es el *haka*, la procedencia y el porqué de su fama. Como en los cursos anteriores, la danza es el punto de partida para el desarrollo del contenido de la sesión, la actividad 3 incorpora un acompañamiento del *Karanga* con instrumentos de láminas y los ejercicios 4 y 5 derivan de la partitura escrita de la actividad 3. Dado que el *Karanga* es un tipo de danza que incrementa la velocidad de interpretación a medida que va avanzando, en esta sesión se usa como punto de partida para presentar las diferentes expresiones y medidas de tempo así como el metrónomo como herramienta que permite medir la velocidad de interpretación de manera regular. En definitiva, se observa que no se presenta un contenido aislado de otro, sino que, aun trabajándose contenidos diferentes, se interrelacionan entre ellos, ¿qué significación puede tener esta manera de plantear el contenido?, ¿qué conocimiento se está construyendo?

Del análisis de *Los fósiles*, de Saint-Saëns, incorporamos la posibilidad que se le brinda al alumnado para, en un trozo de la obra, improvisar un baile. Esta cuestión nos obliga a retomar los interrogantes sobre la creatividad y la improvisación planteados anteriormente, ¿de qué manera se mantiene el trabajo de este elemento tan importante en la formación de las personas?, ¿se incrementa o disminuye a medida que avanzan los cursos?, ¿sucede solo con la danza o también con otros elementos de la didáctica de la música? Como en otros casos, de esta pieza también se invita a la investigación. Siguiendo en esta misma sesión, las actividades 6 y 7 van dirigidas al trabajo y el diálogo sobre las emociones a partir de la escucha activa.

La propuesta de *¡Batucada!*, se trata de manera similar a las anteriores, en esta ocasión ayuda a introducir el contenido relativo a las indicaciones de intensidad, así como el trabajo rítmico de pregunta-respuesta. En este caso detectamos una presentación más elaborada del contenido ya que junto con la propuesta de danza y las propuestas rítmicas, se incorpora una descripción de los instrumentos que forman la batucada, así como una pequeña explicación sobre este tipo de agrupación musical.

Para concluir con esta editorial encontramos *América*. Como en los casos anteriores, se parte de la danza para introducir otro contenido, en esta ocasión el género de los musicales tanto en teatro como en cine. Tras las actividades de representación gráfica de los pasos, la investigación sobre *West Side Story* y la audición y debate sobre otros fragmentos musicales correspondientes a teatro o películas musicales, encontramos una actividad que es interesante incorporar en el análisis. Como se puede observar en la imagen, el ejercicio presenta una partitura a la que se le pide que se incorporen los matices correspondientes siguiendo la nota que muestra a continuación:

“El tempo es lento y la intensidad, medio suave. Todas las notas fa suenan un semitono más agudo, excepto las que hay en el cuarto compás. En la primera pulsación del quinto compás, el pulso se suspende a voluntad del intérprete” (Larumbre y de la Ossa, 2022e, p.59)

¿Qué conocimiento está pidiendo esta actividad? Es una propuesta que se sitúa en las últimas páginas del libro (la sesión 21 de 24), ¿son este tipo de ejercicios los que generan otro tipo de saberes?, ¿sería igual si fueran indicaciones directas? Si recapitulamos contenido, junto con *Karanga* se trabaja el tempo y con *¡Batucada!* los matices de intensidad, ¿puede que estas propuestas de actividad promuevan la conexión del contenido aprendido generando conocimiento significativo?

Cerramos este bloque con algunas cuestiones que nos surgen tras el análisis de esta última editorial. En primer lugar, podríamos deducir del proceso analítico que Santillana hace un trato más en profundidad de las danzas, dado que las sitúa en el centro del aprendizaje y es a partir de este contenido central que se desarrolla otro conocimiento. ¿Qué significaciones puede tener este hecho?, ¿se invita de la misma manera en Santillana que en Anaya, SM o Bromera a investigar y ampliar información sobre las propuestas de danzas? Por otra parte, seguimos cuestionándonos sobre hasta qué punto la danza se usa como una herramienta de expresión de un pueblo y, de qué pueblos. ¿Dónde están esos otros pueblos?, ¿qué saberes se generan con estas presencias, pero también con las ausencias?

### ***1.2.2 Los saberes y la cultura popular valenciana. Análisis de la práctica discursiva***

Tras el pormenorizado análisis semiótico del objeto de estudio, en esta segunda fase analizamos las prácticas discursivas. Recordemos que, según nuestra propuesta metodológica, este segundo nivel es fundamental para establecer la relación entre el análisis semiótico y el posterior análisis sobre la práctica social. Como en la categoría de sujetos, se tomarán los interrogantes elaborados en la fase anterior como punto de partida para el análisis de la práctica discursiva.

#### **a) La cultura popular valenciana**

La primera cuestión que vamos a tratar en esta segunda fase es la posición del texto en relación con la cultura popular valenciana, Es decir, qué prácticas discursivas se generan en los libros de texto a partir de las cuales los sujetos usuarios interpretan la cultura popular valenciana en un contexto de la escolarización definido por los parámetros del neoliberalismo. El análisis semiótico nos ha permitido recopilar una serie de evidencias empíricas desde las que construir esta nueva fase analítica. Para ello, siguiendo con la estructura tomada en la categoría anterior estudiaremos, en primer lugar, las canciones en su relación con la cultura popular valenciana.

La lengua, como se ha mencionado anteriormente, es uno de los elementos principales de expresión de un pueblo y una cultura, por ello consideramos fundamental analizar el uso que se hace de esta en las canciones propuestas por los libros, dado que la canción es una herramienta didáctica muy importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el marco cultural del País Valencià con dos lenguas cooficiales -castellano y valencià- siendo esta segunda según los análisis de la sociolingüística una lengua minorizada, la pregunta sobre el uso y fomento del valencià es pertinente. Y lo es más todavía si enmarcamos la didáctica de la educación musical en una teoría pedagógica fundamentada en los principios de las teorías crítica y poscrítica y los postulados de la Renovación Pedagógica.

La cooficialidad de las lenguas permite que las editoriales opten por la edición en una u otra lengua o que ofrezcan ediciones diferenciadas en ambas lenguas. Este aspecto puede ser determinante del modelo y experiencia de escolarización del alumnado valenciano según la lengua de edición del libro con el que trabajan. Pues bien, lo que las gráficas recogen claramente, a excepción de la editorial Bromera que es la única de ámbito autonómico que incluye las mismas canciones indistintamente de la lengua de edición, es que las otras tres editoriales traducen o sustituyen las canciones en una u otra lengua. Esto, que obviamente determina en el niño o la niña la construcción de un conocimiento con mayor o menor arraigo en su entorno, es a su vez, un claro indicador de la mayor o menor sensibilidad editorial hacia una realidad lingüística y cultural minorizada. Pues bien, tras observar qué sucede con la canción popular y con las canciones en la lengua propia del territorio valenciano, no hay indicio de ningún esfuerzo de las editoriales de ámbito estatal por proponer o incorporar canciones valencianas. Es más, tanto Anaya, como Santillana y SM, no incluyen ninguna canción en valencià en las ediciones en castellano.

Otra de las cuestiones que nos planteábamos a partir de este hecho era si esta situación se daba por un proceso de economización de las propias editoriales. Esta no es una investigación cuantitativa ni la economía de las empresas editoras es

nuestro objetivo analítico. No obstante, es evidente que el uso de un mismo material para diferentes comunidades autónomas reduce los costes de adaptación y elaboración de materiales adaptados al contexto cercano de la escuela en cada caso. Por tanto, este es otro factor que puede llevarnos a deducir que las legítimas reglas del mercado tropiezan con el legítimo derecho de cada niño y cada niña a acercarse a su cultura y su lengua con la finalidad educativa de alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad. ¿Cómo puede ser que un mismo libro de texto sirva para las 17 comunidades autónomas con las riquezas y diferencias culturales que incorpora cada una de ellas? El principio de la escuela arraigada al entorno desaparece con este trato sobre la cultura popular de un territorio.

Así mismo, a excepción de Bromera que sí que incorpora canciones populares del territorio (tanto tradicionales como actuales), encontramos escasa presencia de la canción popular valenciana en el resto de editoriales sea cual sea la lengua de edición. Por ejemplo, SM, que incluye canciones específicamente compuestas para los ejemplares, no integra ninguna canción popular en los tres cursos. Además, es un caso claro en el que se usa la traducción en todas sus canciones, es decir, se escriben las canciones para la edición en castellano y después se traducen a las otras lenguas cooficiales. Como se observa en el gráfico adjunto en la fase anterior, el 100% de ellas están escritas en una u otra lengua en función de la edición.

Igualmente sucede con las editoriales Santillana y Anaya, el análisis de sus gráficos nos permite identificar que la lógica de sustitución y traducción de todas las canciones se aplica según la lengua de edición. Esta evidencia nos permite deducir que en la didáctica de la música en la Educación Primaria el discurso de la recuperación cultural de las expresiones populares y el uso de la canción popular como estrategia de reconocimiento de la minorización o exclusión cultural, no es una preocupación relevante en las empresas líderes de edición del libro de texto.

Hay algún caso que da indicio de otras sensibilidades discursivas. En el análisis semiótico de las canciones de la editorial Bromera nos interrogábamos sobre si esta ofrecía un espacio de resistencia en la cuestión del uso y mantenimiento del valencià como lengua minoritaria. Tras el estudio realizado sobre el modo en que se presentan las canciones, podemos afirmar que el trato lingüístico de esta editorial es contrahegemónico. Detectar que tanto en la edición en castellano como en valencià se incorporan un 79% de canciones en valencià de la que *Parla en valencià* de Dani Miquel puede ser un ejemplo y es una muestra de ello, es una evidencia clara de que esta editorial apuesta por unas prácticas discursivas de resistencia y reivindicación de un espacio lingüístico y cultural propio.

El neoliberalismo, en su exponente de libre mercado, empuja a la escuela a situarse dentro de esta lógica individualizante que deriva en la homogeneización y simplicidad del saber, transformándolo en una transacción de contenidos depositados en los libros de texto, la educación bancaria denominada por Freire (1987). Y de ello hacen buena cuenta tres de las cuatro editoriales con el uso de la canción, tratando el contenido como algo superficial, transformándolo en un conocimiento preestablecido que responde a una forma de racionalidad más preocupada por la reproducción acrítica que por el fomento de una educación de sujetos críticos, una educación que requiere de reflexión y diálogo y que incorpora canciones con saberes como la importancia de una lengua, o el valor de una cultura propia.

Otro dato que nos permite evidenciar la posibilidad contrahegemónica de Bromera (en la cuestión de la cultura popular valenciana) mediante la canción como práctica discursiva es la gran presencia de autores y autoras valencianas. No obstante, también incluye canciones populares actuales como *La puerta violeta* de Rozalén, generando puentes entre el mundo exterior y la escuela, seleccionando canciones que las niñas y los niños escuchan en otros espacios de difusión como la radio o la televisión. En este caso podríamos identificar la posibilidad de la

construcción de un saber feminista, no obstante, aún y considerando un gran avance la incorporación de estas piezas en el repertorio vocal infantil, pensamos que no es suficiente para la consolidación de un discurso antipatriarcal. Ahora bien, esta cuestión la desarrollaremos en la fase tres con el análisis de las prácticas sociales.

Identificamos otras propuestas como el caso de la sustitución de *Les Albades* (que incorpora Santillana en su edición en valencià) por *Regueifas* (edición en castellano), o *El Joan petit* (ubicado en 1º de Anaya) por *Don gato* (libro en castellano) con las que nos interrogamos sobre el porqué de la negación de un determinado conocimiento popular a unos y otros sujetos dependiendo de la lengua de escolarización. La inexistencia de canciones populares valencianas en los libros editados en castellano puede llevar a la producción de un saber sesgado. Podríamos hablar, entonces, de una didáctica de la música basada en un discurso de sesgo cultural.

El hecho hasta ahora expuesto sobre el trato cultural se confirma, también, en las canciones asociadas a las celebraciones de distintas festividades. Como sucede con el contenido anterior, a excepción de la editorial Bromera, no se incorpora vinculación específica con la celebración de fiestas populares del territorio valenciano. Así se confirma el argumento de partida de que el discurso producido con el uso de la canción en el libro de texto no contribuye al principio pedagógico de la escuela arraigada al entorno.

Veamos si esta tesis se sustenta o no con las propuestas de audición para el desarrollo de la escucha activa. Como se ha podido detectar tras mapear el origen de la autoría de las audiciones, el conocimiento transmitido se origina mayoritariamente en Europa, no obstante, aunque más adelante incidiremos en las prácticas discursivas que se derivan de este hecho en el saber global, ahora seguimos analizando la cuestión de la cultura popular valenciana. Identificamos

que, de las 110 obras europeas, solo 9 son propias de esta comunidad autónoma. Que la presencia que la audición de autoría valenciana o popular del territorio no llegue al 7% del total es una evidencia más de la producción de un saber que no valoriza la cultura popular como parte fundamental del conocimiento elaborado y transmitido en la escuela.

Esta situación nos lleva a pensar que la interpretación que los sujetos usuarios de estos textos puedan hacer de la elaboración y la importancia del conocimiento, situará a la cultura popular en un espacio anecdótico dentro del contenido escolar. No obstante, la editorial Bromera sigue aportando posibles espacios de resistencia con la incorporación de audiciones propias de la cultura popular y otras que pese a no responder a la tradición sonora de esta tierra, son de autoría valenciana, dando a conocer composiciones, compositores y compositoras de nuestro territorio. Este hecho puede ser una muestra más de la apuesta contrahegemónica que esta editorial hace sobre la cuestión de la cultura popular valenciana.

Sin embargo, de las tres editoriales restantes solo Anaya incluye una audición de Joaquín Rodríguez, el resto, SM y Santillana, no incluyen este contenido propio del territorio. Por tanto, el panorama que se contempla tras el análisis en referencia a las propuestas de audición viene a reforzar aquello que ya se identificaba en las propuestas de interpretación vocal, los libros de texto de ámbito estatal no incluyen contenido de la cultura popular del entorno y, por tanto, no cumplen con el ya mencionado principio de la Renovación Pedagógica de la escuela arraigada al entorno.

Contextualizar el contenido semiótico, que es lo que nos permite esta segunda fase analítica, nos lleva a deducir que el saber construido en estos materiales responde a una hegemonía cultural capitalista que toma la escolarización como un sistema de homogeneización que estandariza en un determinado e interesado sentido lo que se considera valor cultural. Como bien se

ha sostenido a lo largo de estas páginas, las ausencias generan significaciones en la producción del conocimiento y aquello que no se menciona, que no se observa, que no se canta, que no se baila, que no se escucha, no existe. Este proceso de invisibilización puede causar, en el contexto de la escuela neoliberal, unas prácticas sociales alienadas y desconectadas de un contexto cercano y propio que, desde otro mirar, puede enriquecer a los sujetos que lo viven y lo construyen. No obstante, esto es adelantarse en el proceso analítico, y se dará cuenta de ello en la siguiente fase de análisis.

Conocer a *Al Tall*, escuchar a *Marala* o Matilde Salvador o cantar canciones de Dani Miquel o *Ramonets*, como se propone en la editorial Bromera genera un tipo de significados en los que está presente la valorización y el reconocimiento de las raíces de la tradición cultural autóctona. Escuchar a Mozart o Saint-Saëns o cantar canciones de creación propia con un mensaje poco conectado con la cultura popular valenciana genera otro tipo de significados en cuya valoración permanece ausente aquel reconocimiento de las raíces de dicha tradición.

Observemos qué sucede con las danzas y si este tipo de expresión cultural invita a romper con esta situación de enajenación y homogeneidad del conocimiento. En primer lugar, identificamos que en este caso tampoco todas las editoriales incorporan danzas propias del territorio. Volvemos a localizarlas en la editorial Bromera así como en Santillana y Anaya. En el caso de Bromera y Santillana, se incluyen danzas propias del folklore valenciano, algunas de ellas pertenecientes a la procesión del Corpus. No podemos obviar la historia y raíces cristianas de las expresiones culturales valencianas, no obstante, sí que detectamos una diferencia en las propuestas de unas y otras, así como las imágenes que las acompañan. En el caso de Santillana, detectamos este trato tradicionalista y folklórico, así como en alguna propuesta de Bromera, ahora bien, esta editorial también incorpora danzas propias de la tradición valenciana, pero sin una vinculación explícita (textual o pictórica), al folklore.

La inclusión que hace Anaya de una canción popular a partir de la cual elaborar una propuesta de movimiento, permite un trato diferenciado que no identificamos con una realidad folklórica, sino que la asociamos más bien con un trato propio de la cultura popular. No obstante, como sucede con las canciones, en todas las editoriales a excepción de Bromera, se sustituyen las propuestas de danzas propias de la cultura o el folclore valenciano, por otras de origen estatal.

El caso concreto de eliminación de una danza en el libro de Santillana de 3º, es otra muestra clara de la tesis planteada tanto en la canción como en la audición: las editoriales estatales no valoran la cultura propia del territorio. La decisión de sustitución de un contenido por otro de otro ámbito, en este caso una danza por una canción (*Tres morillas*), nos lleva a preguntarnos qué sucede con las editoriales de ámbito estatal en cuanto a la representación de la cultura valenciana, así como por qué se elimina el contenido referente a los cancioneros, para los sujetos escolarizados en valencià. Sí que encontramos otras referencias a danzas asturianas, vascas o catalanas, así como producciones vocales populares gallegas o andalusíes, pero en este caso, se sustituye un conocimiento propio de la cultura valenciana. El sesgo en el conocimiento construido puede llevar al desarrollo de un saber parcial, limitado y orientado.

En definitiva, aún y encontrando mayor representatividad en la incorporación de danzas propias del territorio valenciano -en tres de cuatro editoriales-, el trato que se hace y la sustitución en los ejemplares editados en castellano (exceptuando a Bromera), nos lleva a deducir que el discurso que se está produciendo a partir de la representación y la interpretación contextualizada de un determinado contenido, antes que afianzar, fortalecer o dar a conocer en profundidad las elaboraciones musicales de la cultura popular valenciana, responden a la necesidad administrativa de cumplir con la prescripción curricular en la legislación autonómica.

Este tipo de desequilibrios, sustituciones, eliminaciones o ausencias nos obliga a preguntarnos sobre la relación entre las producciones musicales de un territorio y lo que se consideran estándares universales de un determinado saber. La consecuencia de esta práctica discursiva es una construcción infravalorada de la cultura propia del territorio.

Tadeu (2001) propone, en su libro *Documentos de Idendidade* la idea bien fundamentada del trato curricular desde la perspectiva de turista, idea ya mencionada en más de una ocasión en este trabajo de investigación. Aunque el autor la propone desde las epistemologías poscoloniales y desde los *saberes otros*, optamos por incorporar esta mirada analítica en el trato que se hace en los textos de la cultura popular valenciana. El análisis semiótico y ahora el posterior análisis de la práctica discursiva, nos ha permitido identificar la situación de esta en el contenido global de los libros, no obstante si aplicamos la perspectiva de turista, observamos que exceptuando la editorial Bromera que sí que incorpora y trabaja este saber como tantos otros, el resto de editoriales muestran de manera poco profunda y vagamente interesada, el contenido referido a la cultura popular valenciana y en el caso de incorporarlos (recordemos que en SM no se identifica ninguna canción, audición ni danza propia de este territorio), lo hace exclusivamente en las ediciones en valencià. Este nuevo mirar puede invitarnos a confirmar la tesis sobre el cumplimiento de la cuota curricular.

Hasta aquí el análisis de la práctica discursiva en cuanto a la cultura popular valenciana se refiere, abramos a continuación un nuevo subepígrafe que nos permita estudiar qué prácticas discursivas en torno del saber se producen e interpretan en estos 24 libros de texto objeto de estudio.

### **b) La construcción del Saber**

Cuándo nos enfrentamos al análisis de los contenidos curriculares de la educación musical tal como son presentados en un libro de texto, ¿qué sucede con la dialéctica

entre el saber producido, las formas de poder que se refuerzan y las ausencias ignoradas? Esta es la cuestión de partida para abordar esta nueva fase de análisis. Afinar la mirada en pequeños segmentos en la fase semiótica, nos permite ahora adquirir una perspectiva holística con la que estudiar la práctica discursiva en torno a la producción del saber. Como venimos apuntando desde el inicio, nuestro posicionamiento feminista y poscolonial nos lleva ahora a interrogarnos sobre los saberes construidos desde este mirar, observar qué sucede con las canciones, las audiciones y las propuestas de movimiento desde un enfoque del saber que pone en relación las cuestiones de clase social, género y racialización.

El supuesto de partida sobre las propuestas de interpretación vocal tiene un doble pensar. De una parte, la posibilidad de encontrarnos con saberes construidos desde las epistemologías del sur, desde los saberes feministas y el conocimiento antipatriarcal y antirracista. Y de otra, la manutención de un sistema hegemónico neoliberal que no solo obvia esos saberes otros, sino que contribuye en la invisibilización de esa parte del saber.

La cuestión del uso lingüístico ya ha sido tratada en el apartado anterior, deduciéndose unas prácticas de producción e interpretación de un saber que sigue superponiendo la lengua dominante sobre la lengua minorizada, propiciando la aceptación como natural de una práctica de poder de una lengua sobre la otra. Identificar aquí el concepto y la situación de minorización es relevante porque la función discriminante o integradora de la acción comunicativa en situaciones de minorización se asocia a la lengua dominante. El uso de la lengua minorizada se reduce a ser un derecho de sus hablantes antes que actuar como un elemento fundamental de integración social. En el caso valenciano, se perpetúa una situación de discriminación histórica con más de 300 años de superposición atravesando diferentes épocas de prohibición y censura.

Siguiendo con el esquema de análisis propuesto en la fase anterior, encontramos las fiestas populares como elementos culturales transmisores de saber e identidad cultural. Todas las canciones que se proponen para la celebración de determinadas festividades están vinculadas a un universo cultural basado en el cristianismo. Aunque como señalábamos anteriormente no nos podemos desvincular de nuestro contexto histórico en el que está presente el cruce de culturas árabe, judía y cristiana (resultando esta última la dominante), es importante identificar cómo el saber que se transmite con estos textos de concreción curricular, olvida las culturas otras o las fiestas de origen pagano que, aunque posteriormente vinculadas a alguna santidad católica, todavía conservan expresiones propias de la tradición popular independiente de las creencias religiosas. Sin embargo, evidenciamos que la mayoría de las editoriales centran estos festejos en la Navidad, el Carnaval y la Pascua, reproduciendo las huellas del tejido social dominante.

En algunos casos, como ya detectamos en la categoría anterior, identificamos un ademán por incorporar aspectos relacionados con la celebración de la memoria de los muertos, en las unidades didácticas cercanas a la festividad de Todos los Santos. No obstante, quitando de la incorporación que la editorial Bromera hace de una canción popular valenciana, el contenido que se incluye lleva a sostener un saber alejado de nuestro contexto, vinculándose más estrechamente con el propio de la cultura estadounidense y la celebración del *Halloween*. Hallamos también esta situación en el trato que hacen algunas editoriales de la Navidad. Esto nos lleva a pensar que el proceso de interpretación que los sujetos realizan de este tipo de contenido puede llevar a la normalización de un discurso de imposición cultural.

El modo en que la editorial SM incorpora la Navidad a partir de la canción es de interesante análisis. Como se expone al principio de este epígrafe en la presentación de la categoría de *Los saberes instituidos y la cultura popular valenciana*, esta editorial es manifiestamente católica, por tanto, nuestra hipótesis

inicial implicaba la localización de villancicos con un abierto carácter religioso. No obstante, la sorpresa ha sido detectar que se trata de la única editorial que no incluye ninguna referencia explícita al cristianismo. Ahora bien, la posibilidad del ACD nos ha permitido identificar en el análisis semiótico que el mensaje que se genera en los textos de las canciones viene a reproducir saberes nucleares del cristianismo. Por tanto, todas las editoriales, de una manera u otra, se conectan estrechamente con este saber, atravesando la consolidación de las creencias individuales y colectivas de los sujetos e incorporándose al habitus social.

Incidamos en el resto de las temáticas de las canciones. En primer lugar, retomamos los saberes construidos sobre la corporalidad. Aunque es un contenido recurrente en el libro de 1º, en ningún momento se incorporan saberes sobre los cuidados colectivos de los cuerpos, no solo del propio, sino de los otros cuerpos que permanecen en los espacios en los que transitamos. Tampoco se propone dialogar sobre el lugar que ocupan estos cuerpos, ni cómo los habitamos. Los saberes construidos desde el sur global nos invitan a repensar los discursos sobre la corporalidad y en esta fase de análisis no podemos identificar que la propuesta epistemológica se vea representada en el trato que se hace en la canción sobre este tema.

Tampoco se incorporan los cuidados colectivos en las temáticas de cotidianidad. No se habla de la comunidad, de la importancia de las relaciones humanas, de la cooperación, del encuentro. No se cuestionan aspectos como el amor romántico, sino que más bien, como hemos visto en diferentes ejemplos en el análisis semiótico tanto en la categoría de saberes como de sujetos, se refuerza la idea de la heteronorma monógama, de la maternidad vinculada a este tipo de relaciones. Unas prácticas discursivas propias de un saber colonial, patriarcal y eurocentrado que responden a la lógica de un sistema individualista que no busca formar personas críticas, personas que entiendan su existencia conectada a un colectivo, a una comunidad.

Podríamos considerar que encontrar canciones que reflexionen sobre el 25N o ejemplos de mujeres compositoras o de grupos de mujeres instrumentistas, es una producción de saber feminista. No obstante, esto podría incurrir en la superficialidad del análisis, pues lo que la contribución a los ECD nos permite es de hecho, analizar si estas aparentemente muestras de conocimiento feminista son, en realidad, saberes contruidos desde el feminismo y para una sociedad feminista. Aunque esta idea en su relación con la cuestión de la práctica social se desarrollará más adelante, necesitamos de la práctica discursiva para identificar si la interpretación que los sujetos hacen de este contenido puede, más adelante, incluirse en prácticas sociales propias de los saberes feministas.

La epistemología sobre la que se construye este conocimiento nos lleva a identificar que, no todas las propuestas responden de la misma manera. Por ejemplo, a diferencia del trato que se hace en Santillana de Barbara Strozzi o la presentación en 5º de SM del grupo de batucada compuesto por mujeres Shambaiala (del cual se incluye una imagen, pero no se menciona que esté íntegramente compuesto por mujeres), encontramos el caso de *La puerta violeta* de Rozalén. Esta canción, localizada en la editorial Bromera, muestra otra manera de tratar el contenido con una perspectiva que podríamos considerar de género. No propone la canción desvinculada de un contexto, sino que presenta a la compositora e introduce una característica de su trabajo (el acompañamiento de Beatriz Romero, intérprete de lenguaje de signos, de la cual se menciona su nombre), así como el uso que Rozalén hace de la canción para la reivindicación y el apoyo a las minorías. Del mismo modo, las preguntas relacionadas con esta propuesta de interpretación vocal invitan a la reflexión sobre el 25N y a partir de ahí a cuestionar la violencia y la igualdad entre las personas.

Los procesos de interpretación que los sujetos hacen de la presentación de este contenido pueden llevar a desarrollar un conocimiento que, cuando menos, camina hacia una construcción coeducativa del saber. No obstante, esta situación es una muestra anecdótica. Por tanto, no podemos afirmar que los órdenes del

discurso elaborados a partir de la normalización, en el proceso de interpretación, de determinados discursos propuestos por el libro de texto, incluyen un saber propio del feminismo.

Siguiendo con la situación de la canción en los libros de texto analizados, identificamos que, tanto SM como Santillana, presentan en los cursos 3º y 5º un uso utilitarista. La interpretación que los sujetos pueden hacer de este hecho podría llevar a la consolidación de un conocimiento que pone a la canción en una situación de dependencia. Es decir, estas editoriales reproducen un tipo de contenido que no pone en valor la riqueza tanto pedagógica como de crecimiento personal y colectivo del hecho de cantar, el disfrute por aprender canciones de ahora y de siempre, melodías ricas en sonoridades diversas, temáticas que nos inviten a la reflexión, a la discusión, a la conexión con el entorno, con la tierra, etc. De hecho, promueven un tipo de canción que representa una cotidianeidad que responde a la lógica de la sociedad neoliberal, los ruidos, la ciudad, los marcianos o los rascacielos, por mencionar algunos.

Otra cuestión que analizamos con la canción y que nos permitirá enlazar con las propuestas de audiciones, es la incorporación de canciones populares de otras culturas. Los casos que se muestran en la fase de análisis semiótico nos llevan a detectar diferentes cuestiones. De una parte, hemos identificado canciones populares que incorporan errores ortográficos en la lengua originaria, así como traducción a las lenguas cooficiales de la autonomía, lo que podría incurrir en una práctica social de desprecio e imposición de un saber sobre otro a partir de identificar una práctica discursiva que no se preocupa por el cuidado de los saberes otros. Como se mencionaba anteriormente, la lengua es uno de los elementos principales de expresión de una cultura y un pueblo, por tanto, ¿podría esta representación del conocimiento producir prácticas sociales vinculadas a determinadas formas de opresión en una relación de poder normalizada e incorporada en el habitus social?

Santillana incluye cuatro propuestas en relación con la cuestión de la integración de esas otras culturas. Las cuatro se presentan de manera similar, con actividades complementarias que invitan al alumnado a investigar más en profundidad sobre la propia propuesta. Como sucede con Bromera (aunque esta no incluye información ni invita a investigar sobre el origen en todos los casos), ambas editoriales presentan el contenido de manera similar a como presentan el contenido propio de la cultura valenciana o española. Esto puede generar en los sujetos la posibilidad de incorporar nuevos conocimientos desde un tratamiento normalizado y no exotizante, pero también lleva a cuestionarnos sobre la posible perpetración de la perspectiva de turista (Tadeu 2001) ya mencionada anteriormente.

Esta idea nos permite conectar con las audiciones. En este caso sí que se observa cómo el discurso que se genera con el conocimiento presentado en las editoriales es claramente eurocéntrico y androcéntrico. Las interpretaciones que los sujetos pueden hacer de esta situación podrían llevar a elaborar unos órdenes del discurso en los que se normalice que el saber en torno a la composición musical se construye desde Europa y desde el sujeto hombre. Es alarmante identificar que de 140 propuestas, 110 son europeas y 89 de hombres blancos, se sigue perpetuando un discurso sobre el saber propio de la hegemonía androcéntrica y patriarcal a partir de la audición. Nos preguntábamos en la fase anterior si el conocimiento podía estar ligado a la cultura blanca, occidental y androcéntrica, aunque esta respuesta la encontraremos en el desarrollo de la fase tres, en este punto podemos afirmar que la producción de este tipo de discurso cultural, puede llevar a una interpretación del conocimiento dentro de estos parámetros y que, por tanto, se puede incorporar de manera naturalizada, dentro de los órdenes del discurso, hegemonizando unas prácticas discursivas establecidas a partir de relaciones de poder.

Si ponemos el foco de análisis en el trato que se hace de estas obras, identificamos la cuestión que ya localizábamos en la canción: en muchas ocasiones

detectamos un uso utilitarista de la audición. Exceptuando las propuestas de Bromera, no se generan espacios de debate, de diálogo o apreciación de las obras a partir de la emocionalidad, de la vivencia propia y colectiva. Por tanto, la posible interpretación que de este hecho puede derivar en los sujetos, lleva a la construcción de la audición como un elemento a partir del cual adquirir y afianzar contenidos teóricos. No es este el espacio para iniciar una discusión sobre el uso correcto o no de estas obras, dado que la episteme que se está construyendo en estas páginas no tiene su foco de estudio en el modo de trabajar la escucha activa, pero sí que es el lugar apropiado para identificar que estas prácticas discursivas no corresponden a una epistemología del cuidado, de la reflexión y que contribuya a la educación de sujetos críticos.

El uso utilitarista tanto de la canción como de las audiciones, también lo vislumbramos en la introducción de las danzas, no obstante, en este caso no en tanto que práctica pedagógica, sino en cuanto a una cuestión que podríamos considerar como cupo de cobertura cultural de esas culturas otras. Un claro ejemplo lo identificamos con la editorial SM, la cual utiliza el recurso de la danza para incorporar contenido curricular propio de la diversidad cultural. Los procesos de interpretación que los sujetos usuarios pueden hacer de este tipo de contenido podrían llevar a la ordenación de un discurso en el que se normaliza la danza como elemento central para conocer esas culturas otras con las que, en ningún momento, se generan puentes con la cultura y el contexto propio del territorio.

Por tanto, retomamos en este punto una de las tesis planteadas en la fase analítica anterior, las danzas se utilizan para cubrir la cuota de interculturalidad. Esta tesis se viene a reforzar observando el planteamiento pedagógico que se hace de estas propuestas de movimiento, pues contribuyen al trato exotizado y aislado de la danza como expresión de esas culturas otras convertida en contenido curricular, derivando una vez más en la citada perspectiva de turista. El análisis de la práctica discursiva nos permite identificar que los procesos de producción e interpretación de los textos están claramente dominados por una racionalidad

curricular que responde a la reproducción de la cultura hegemónica del capitalismo neoliberal, que no incorpora saberes desde el feminismo o la teoría poscolonial ni tampoco muestra una posible intencionalidad de cambio en la ordenación de los discursos.

Ahora bien, no todas las editoriales construyen las propuestas de movimiento desde la opción de cubrir la cuota intercultural. En algunos ejemplares se identifica que las propuestas son prácticamente todas occidentales, de hecho, en su gran mayoría, europeas. Por tanto, como sucede con las audiciones, la interpretación que los sujetos pueden hacer de este hecho puede llevar a generar saberes integrados en los modelos mentales de los sujetos en los que la danza es una expresión propia de occidente.

Siguiendo el análisis sobre el trabajo de las danzas, detectamos el carácter multidisciplinar de muchas de las propuestas. Nos interrogábamos en la fase anterior sobre si el uso de la danza como punto de partida desde el que trabajar diferentes aspectos, la podía desvirtuar como expresión y marco de conocimiento. En este caso, podemos identificar una posible práctica social de infravaloración del hecho de bailar como elemento propio, situación similar a la que mencionamos en el caso de la escucha activa. No identificamos propuestas pedagógicas de discusión, de investigación en profundidad y diálogo en torno de las diferentes propuestas de movimiento, no se incluyen textos de respeto por las diferentes expresiones de movimiento, por las significaciones que para esas culturas otras tienen los diferentes gestos. Se hace un uso colonial de este saber, se utiliza desde una mirada y una situación de poder, que menosprecia la simbología del movimiento para las diferentes expresiones culturales. Por tanto, no se está contribuyendo a una educación emancipatoria, una educación de la diferencia y la comprensión del mundo como muchos mundos.

En definitiva, esta segunda fase analítica a partir del análisis semiótico de la fase anterior nos ha facilitado identificar tanto las presencias, pero sobre todo las ausencias y la posibilidad discursiva que se construye con ellas. Como venimos mencionando a lo largo de estas páginas, lo que no se nombra, no existe. Una de las contribuciones de esta investigación gracias al proceso de ACD y situándonos en las teorías críticas, poscoloniales y feministas, es la posibilidad de dar visibilidad a aquello que permanece oculto. Sacar a la luz los discursos de lo inexistente socialmente construido. El punto de partida con el que nos planteamos la siguiente categoría de análisis parte de la idea de que esta política de las ausencias en el campo curricular tiene mucha más presencia discursiva de la que podemos imaginar.

## 2. LA PRÁCTICA SOCIAL. IDENTIDAD Y SABER EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. LA MIRADA DESDE LA DECOLONIALIDAD Y EL GÉNERO

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1973, pp. 45 y 46).

Como hemos señalado en el enfoque teórico y metodológico, el análisis del lenguaje como práctica social invita a pararnos tanto en lo que se expresa y significa a través de la representación semiótica, como lo que se constituye, lo que socialmente se construye. Nos detenemos en el estudio crítico del discurso de los libros de texto de educación musical para la Educación Primaria, desde el convencimiento que el uso de esta herramienta didáctica en las aulas construye y regula discursivamente formas y relaciones de poder que impregnan una determinada comprensión de la cultura y el papel que juega el sujeto en esa cultura. Este es el sentido de la tercera fase analítica que ahora se inicia. Si en la fase anterior delimitamos el análisis sobre cómo las expresiones semióticas se tornaban prácticas discursivas en el proceso de contextualizar dichas producciones o interpretaciones en el marco de la institución escolar, en esta fase se estudiará cómo esas interpretaciones generan significaciones reales en los sujetos que consumen estos dispositivos de concreción curricular. Cómo esas significaciones se tornan acciones con un fuerte contenido ideológico y por eso mismo vinculadas a la construcción de la identidad y el saber desde relaciones de poder que naturalizan determinadas prácticas discursivas reforzando en la escuela un discurso de hegemonía cultural.

Esta idea, desarrollada en la fundamentación metodológica, se basa en la relación entre estructura social y discurso. Si entendemos la escuela como una estructura social general, el uso del libro de texto como práctica social concreta es el acontecimiento que pone en relación los elementos semióticos de toda estructura social con la acción didáctica como una práctica socialmente condicionada. Esto es lo que pretendemos averiguar. Pero también, como ninguna práctica social está mecánicamente determinada, es de nuestro interés que el análisis muestre la posibilidad, también en el sistema de escolarización, de prácticas sociales contrahegemónicas.

Si, como también fue señalado en el marco teórico y metodológico, los estudios críticos del discurso requieren de la explicitación del posicionamiento político de la analista, en este caso y en esta última fase de análisis, centrar la mirada analítica en las cuestiones de género y la colonialidad tienen la finalidad relevante de conocer y poder cuestionar las estrategias discursivas con las que se instala en la escolarización formas culturales sesgadas por la dominación o discriminación de género o de hegemonía cultural.

La idea analítica de práctica social con la que aquí vamos a trabajar reconoce que el análisis de la práctica discursiva realizado en la fase anterior, que traducía formas de entender lo social en formas de proponer didácticas musicales a través del material curricular, en esta siguiente fase se centrará en cómo aquel discurso conforma una acción didáctica que debe analizarse como actividad social. En el caso de nuestra investigación, la pregunta ahora es, desde la semiótica analizada, ¿de qué manera el sesgo de género y colonial en el material didáctico conforman una práctica didáctica sesgada por el género y la colonialidad y regulan los modos de proponer y producir saber en el currículum de educación musical y también los modos de construir identidad de sujeto (discente y docente)?

Para organizar la respuesta a este interrogante, retomamos las cinco categorías analíticas generadas en el marco teórico y que ahora nos van a ayudar a pensar la práctica social como forma de discurso del libro de texto de educación musical:

- Primera categoría analítica: El lenguaje
- Segunda categoría analítica: La episteme
- Tercera categoría analítica: Quién escribe
- Cuarta categoría analítica: Las otras, los otros
- Quinta categoría analítica: Pedagogías de la emancipación

## **2.1 Primera categoría analítica: El lenguaje**

Cuando nos referimos al lenguaje no lo hacemos, explícitamente, desde una concepción lingüística pura. Como venimos apuntando desde capítulos anteriores, el lenguaje es, en el sentido de esta investigación, la semiótica, el elemento material que soporta el discurso. La cuestión que nos interesa es cómo las formas del lenguaje construyen unos saberes y unas identidades en los diferentes eventos discursivos. En un primer momento, hemos analizado el lenguaje en su forma más pura, posteriormente en el proceso de significaciones socialmente construidas enmarcamos el soporte semiótico en el contexto institucional de la escolarización, y ahora nos ocupamos del análisis de las prácticas reguladas en ese contexto desde lo que se dice en los textos, que es también analizar la didáctica de la educación musical posible y la didáctica de la educación musical que se dificulta.

El libro de texto es una forma de hablar, una forma de decir, también una forma de escuchar, de cantar, de pensar. La educación musical desde y con los libros de texto analizados dice una música, nos acerca una cultura musical, una forma de conocer y entender qué puede ser la música, pero también nos oculta otra cultura musical, otra forma de conocer y entender qué puede ser esa o esa otra música. Los libros de texto analizados hablan con autoridad, es la autoridad

artificialmente construida en el interior del aula, un espacio institucional que da valor a unas cosas, pero se las quita a otras. Por eso estos libros conforman un lenguaje de autoridad localizado en un territorio no neutral. El código de autoridad está solapado por un contenido y una didáctica regulados por el propio texto.

Los libros de texto analizados nos hablan con un lenguaje apabullante, donde no son posibles los huecos, los espacios en blanco, las dudas o las posibilidades alternativas. Todo está dicho desde otro lugar que precede a la vida concreta, inmediata y particular de cada aula y de los niños y las niñas que la habitan. Eso configura una didáctica de la música que habla con códigos del lenguaje masculino y nos hace pensar la cultura musical desde esos códigos. El uso en los libros del masculino como genérico no solo responde a un mandato normativo, es también la normalización de una identidad que no se corresponde con la construcción de la idea de mujer o de persona no binaria.

En el aula podemos cantar, bailar y aprender a tocar un instrumento y amar la música si el dispositivo de autoridad que regula la mirada, que ordena el aprendizaje, que organiza el trabajo, está anulado bajo la llave en el cajón del profesorado. Si es otro el lenguaje que entra en el aula. Otros códigos que dejan escuchar otras voces, todas las voces, donde se manifiestan otras identidades. El análisis llevado a cabo hasta el momento nos ha permitido identificar que se habla de los cuerpos, las canciones o las músicas desde una voz y un espacio externo al niño o la niña, pero también al maestro o la maestra. En ese sentido, en el contexto de la escolarización, la voz del texto es una voz de poder, validada por un contexto social que le otorga esa autoridad. Porque en ninguno de los libros analizados hemos encontrado algún informe de evaluación que conceda al texto algún tipo de autoridad. En el lenguaje del libro de texto, la evaluación guarda silencio.

En los libros de texto analizados habla la didáctica de la música, se canta, se baila, se hacen propuestas de movimiento. Y en ese decir didáctico, mediado por el texto, se construyen los discursos. Si estudiamos el discurso de la corporalidad, identificamos la construcción de un discurso de la normatividad, cuerpos homogéneos, normales en este contexto de la escolarización neoliberal, que oculta o dificulta el reconocimiento de la diferencia. La educación musical sustentada en estos dispositivos didácticos perpetúa los discursos de la homogeneidad corpórea, no incluye representaciones pictográficas diversas, autorías fuera de la normatividad de los cuerpos. La ausencia es, en este caso, el sostenimiento de un discurso de la rareza, del señalamiento, del creerse, saberse y construirse como inferior por no responder a las hegemonías en las cuestiones corpóreas.

Una situación similar la identificamos en otras cuestiones como la diversidad funcional, la idea de familia, o la sexualidad. Ciertamente, las prácticas sociales que se construyen a partir del uso de los libros de texto objeto de estudio en cuestiones como la diversidad funcional son otro ejemplo de negación de los sujetos, de las identidades, de las diferencias. Solamente en la editorial Anaya aparecen normalizados y con una cierta continuidad sujetos con alguna diversidad motriz que comparten espacios de cotidianidad de aula con sujetos con movilidad no reducida. Esta propuesta incorpora la posibilidad de la normalización de la diferencia dentro del aula, si, como apuntábamos anteriormente, saberse representado en el libro es saberse modelo de posibilidad, de existencia, de realidad. Encontrarnos con sujetos en silla de ruedas en una actividad de movimiento proyecta el trato normalizado de la diferencia, genera la integración en los modelos mentales de los sujetos de estas identidades como una más frente al discurso generalizado de la incapacidad imperante en nuestra construcción identitaria y nuestras prácticas sociales diarias.

La familia heteronormativa, blanca, occidental, de clase media, es otra construcción discursiva que identificamos en el lenguaje del libro de texto. Se sigue reproduciendo un esquema familia que, aunque intenta elaborar un discurso

propio de la posmodernidad en el que el hombre también se encarga de tareas del hogar y los cuidados de los hijos e hijas, sigue siendo una construcción fruto de un sistema que sostiene la heteronorma como base de cualquier construcción familiar. Las relaciones que se establecen, una vez más atravesadas por el poder, nos retornan a la situación de rareza, de señalamiento y de odio que ya identificamos en la cuestión sobre el cuerpo. Aún y no detectando discursos explícitos sobre la importancia de la familia, las narrativas implícitas en las proyecciones pictográficas que las representan y en determinadas letras de canciones, generan una práctica social que responde a la familia blanca, heteroparental de clase media. Las otras realidades no existen (en los libros). Hay testimoniales familias negras, alguna situación que podría asociarse con la monoparentalidad y ninguna relación homoparental. Los sujetos con sexualidades fuera de la heteronorma no existen. Las familias pobres no existen.

Este proceso de negación, e invisibilización, provoca prácticas de construcción identitaria sobre la no presencia. La pareja de madres bolleras CIS no existen, el padre trans no existe, los abuelos negros no existen, la familia gitana no existe, la casa en la que viven tres familias no existe. Se refuerza una vez más la construcción de un lenguaje de la exclusión, un lenguaje homófobo, racista, patriarcal y clasista que deriva en prácticas sociales del saberse inferior, del construirse negada, del ser oprimido.

Estas prácticas discursivas son fundamentales para la elaboración del discurso de la homogeneidad, el deseo por ser iguales frente a la posibilidad de ser y sabernos diferentes. Este proceso de igualamiento contribuye, de otra manera, en la consolidación del individualismo frente al colectivo en un clímax identitario que pasa por la disolución de las diferencias. La educación musical que se puede erigir con estos libros de texto no contribuye a la posibilidad de educar sujetos diferentes que se entienden y atienden desde esas diferencias, sino que pasa por un proceso de igualación, gracias al cual, según este saber construido, los sujetos pueden comprenderse, dialogar y discutir. Si en el análisis de la práctica discursiva

anunciábamos que la reproducción del discurso de la naturalización en la escuela puede intervenir directamente en la producción de una práctica social que naturaliza espacios de poder conservadores, transfobos y homófobos, ahora el análisis que concluimos en el proceso de estudiar la práctica social es que los libros de texto como dispositivos didácticos para la educación musical son una plataforma discursiva a partir de la cual se siguen construyendo estos espacios de naturalización de discursos correspondientes a la hegemonía cultural con patrón neoliberal.

Siguiendo en esta línea, los discursos contrahegemónicos propios del feminismo y la decolonialidad, nos invitan a cantar canciones de los cuidados, a bailar danzas de la tierra, a entender los ciclos naturales a partir del contacto con esta, a apreciar aquello que nos rodea, a cuidarlo, a mimarlo. Vivir la maternidad desde un prisma totalmente alejado al que se propone en determinados casos como el de *Papageno y Papagena*, a pensarla y a saberla compartida. Los saberes feministas y poscoloniales construyen otros lenguajes, plantean otras posibilidades desde el ser en comunidad. Los lenguajes que se usan en los libros de texto analizados no construyen desde este prisma, de hecho, contribuyen a la negación de esta otra manera de comprender, aprender y mirar el mundo.

Como hemos podido argumentar a lo largo de este proceso analítico, el poder del lenguaje es enorme y dominarlo es dominar el sistema. Un uso erróneo del lenguaje en una canción escrita perteneciente a la cultura popular de un país pensado en el sur desde el norte geopolítico y epistemológico en el que se construye el saber transmitido en los libros de texto es un mecanismo con significado racista. La despreocupación que emana de esta situación nos lleva a identificar que el saber que se construye con esta herramienta didáctica es colonial, eurocentrado. De ahí que el discurso contribuya a la negación de estas maneras alternativas de pensar el conocimiento, de la necesidad de mantener el poder, de seguir legitimando ideologías hegemónicas neoliberales que responden a una

racionalidad conservadora y que no buscan, ni mucho menos, la posibilidad de una alternativa transformadora.

El libro de texto como lenguaje de autoridad pretende educar la musicalidad de los sujetos a partir de un proceso pasivizante, de construcción lenta pero bien integrada de la obediencia civil. Aceptar el uso del imperativo en la cotidianidad de las aulas de música, sin cuestionarlo, sin reflexionarlo, es aceptar la imposición de una acción. En los docentes como transmisores (que no constructores) de ese imperativo, en los discentes como adquirentes de órdenes bajo el falso mensaje de esto es la educación, esto es la escuela, esto es la didáctica, así se aprende y se construye conocimiento. Con esta idea de la normalización del imperativo frente a la pregunta, introducimos el segundo eje categórico de esta última fase de análisis: la episteme.

## **2.2 Segunda categoría analítica: La episteme**

Los libros de texto analizados constituyen un dispositivo que transmite conocimiento. Lo que pretendemos investigar con esta segunda categoría es el modo en que el conocimiento transmitido vive y actúa en las acciones discentes y docentes conformando un saber y un modo de saber que se transforma en prácticas sociales plenas de significados.

Para pensar la episteme relacionada con la práctica social, debemos acudir necesariamente, al análisis crítico y reflexivo sobre lo que dentro del contenido seleccionado se valora como saber, pero también, al estudio de lo que se ha infravalorado o no valorado directamente, tanto de la música como conocimiento general, como de la vinculación específica de esta con la cultura popular valenciana y sus expresiones musicales.

Lo que las anteriores fases de análisis nos han permitido es la posibilidad de identificar ahora qué construcción de saber se hace en las aulas de educación musical con el uso de estos libros de texto. La selección de un determinado contenido curricular y la manera en que este se presenta tanto al alumnado como al profesorado lleva a la adquisición de unos conocimientos que contribuyen a la consolidación de unos saberes, los saberes que deben ser aprendidos. Pero estos saberes se insertan en un proceso social más general, reproduciendo formas de entender y estar en el mundo.

Que en el análisis semiótico identificáramos una alarmante escasa presencia de audiciones compuestas por mujeres, nos conduce ahora a la interpretación de una didáctica de la música con sesgo patriarcal y androcéntrico. Y también al refuerzo de una episteme que se construye situando a la mujer en un espacio de inferior valoración. Si la música que escuchamos en la escuela es una música compuesta por hombres, el conocimiento que se está generando, transmitiendo y reproduciendo nos sitúa a nosotras, mujeres, en una no presencia académica, cuya invalidación refuerza todavía más el hegemónico marco ideológico del neoconservadurismo androcéntrico. Y si la música que cantamos en la escuela refuerza este discurso, las identidades de los sujetos receptores se están construyendo sobre unas bases epistemológicas alimentadas por una didáctica -la que regula el libro de texto- que además de consolidar un saber sesgado nos provoca la pregunta sobre la relación de autoridad (o de poder) de quien escribe el texto. Aspecto que estudiaremos más adelante.

El saber que se construye no es feminista. Aunque en las anteriores fases de análisis detectamos situaciones anecdóticas que podrían vislumbrar un cierto acercamiento a los saberes del feminismo y a la construcción coeducativa del conocimiento, no deja de ser una situación puntual. Por tanto, aunque podríamos situar alguna iniciativa en espacios contrahegemónicos (por ejemplo, la propuesta en torno a la audición de la *Puerta Violeta* de Rozalén), el saber que se está construyendo con estos materiales no responde a la episteme feminista. Se sigue

situando el contenido construido por mujeres en lugares específicos, pero no se integran en los saberes de la cotidianidad. Los saberes feministas nos aproximarían a apreciar, por ejemplo, el hecho de cantar como un acto colectivo, el canto coral no solo como un tipo de agrupación vocal o una manera de hacer e interpretar música, sino también como una forma de conectar con el grupo, con las personas con las que compartes tu día a día.

El currículum seleccionado en la didáctica de la música se halla apresado por las redes de un sistema que apuesta por el sostenimiento de una realidad androcéntrica y patriarcal, por ello difícilmente encontramos audiciones escritas por mujeres fuera de espacios donde se trabaja el 25N, el 8M o los ODS 5 o 10 vinculados directamente con la igualdad de género o la reducción de las desigualdades.

Una situación similar se puede detectar en el contenido seleccionado en la cuestión de la racialización. Siguiendo con las audiciones, espacio discursivo en el que más notoriamente se puede identificar esta cuestión, afirmamos que la producción musical está copada por los sujetos blancos. Localizar la presencia de sujetos racializados en representaciones culturales determinadas o en audiciones asociadas a una SD de músicas del mundo, está erigiendo unas bases epistémicas exotizantes, utilitaristas y, por ende, racistas. El racismo implícito es una de las estrategias del sistema colonizador en la construcción del conocimiento.

Las teorías poscoloniales y las epistemologías del sur nos permiten identificar que la episteme en torno a la educación musical vive todavía una fuerte situación de colonialidad. Por tanto, que la blanquitud impregne la didáctica de la música tampoco es casual. Que las personas blancas sean aprendidas como las que saben, las que componen, las que debemos escuchar, las que son aptas para ser estudiadas, bailadas, cantadas, etc., es una decisión en la selección del contenido. La casi inexistencia de personas racializadas en estos textos es una decisión en la

selección del contenido que produce una idea bien fundamentada del desmerecimiento. El discurso refuerza la idea valorativa de que el sujeto no blanco no merece ser estudiado, escuchado, bailado, cantado, etc. conformando una práctica social de validación de unos saberes e invalidación de otros.

Pongamos un ejemplo. Hoy bailamos una danza de Taiwán, como sucede en el ejemplar de 1º de SM con la danza *Recogiendo el té*. El profesorado, haciendo uso del libro de texto, les prepara una primera manualidad para que se hagan sombreritos con goma eva imitando los supuestos sombreros tradicionales taiwaneses. Luego escuchan la música, dibujan una hoja de té y empiezan el aprendizaje, paso por paso bien descrito en el libro, de la danza. Cuando termina la sesión, los niños y las niñas (con su sombrerito de goma eva taiwanés) se van a casa o a las otras aulas cantando y bailando a modo de juego los pasos de baile que han aprendido y que ya no volverán a repetir porque en la siguiente sesión empieza una nueva unidad. Nadie les ha enseñado a pensar que quizás, esos pasos de baile que ahora ellos y ellas juegan, para otras culturas, en este caso la taiwanesa, puede ser parte de un saber profundo, arraigado, ritual. Nadie les ha explicado que los sombreros tradicionales no son de goma eva. Nadie les ha dado la oportunidad de investigar y profundizar en la cultura taiwanesa, en sus gentes, sus músicas, sus instrumentos, sus sonoridades. Ese nadie es el libro de texto como dispositivo de autoridad socialmente construido y el profesorado, ese sujeto profesionalmente desplazado por estos dispositivos a un estricto plano de ejecución técnica.

Trabajar elementos como la danza desde esta perspectiva, incurre en una educación racista. No generar un conocimiento desde el respeto, desde la apreciación en profundidad de estas cuestiones, es caer en una forma aparentemente benigna de representación en la que se visitan superficialmente las culturas que nos son ajenas. Si además se añade el componente, que en este caso integra la editorial SM, de incorporar una prenda o elemento del vestuario propio de la cultura de la que es la danza, pero sin un cuidado por el tipo de material, de

tejido, el porqué de uno u otro elemento, las significaciones que tienen para los sujetos, etc., incurre, todavía más en la exotización del hecho de bailar.

Otra práctica fruto de la colonialidad del saber y que se reproduce en las aulas de música con los libros de texto seleccionados, incurre en la perpetuación del cristianismo por encima de otras creencias. La cuestión es, también, la presencia que la religión tiene en nuestras escuelas. Este es otro ejemplo claro de la estrecha relación que existe entre la hegemonía cultural y la hegemonía religiosa y el poder que la combinación de ambas hegemonías tiene en el sistema y, por tanto, en las construcciones tanto del saber como de la identidad. Cantar *Jaume I tenia cent soldats*, o incorporar nociones como redentor y niño Dios en canciones para la celebración de la Navidad, es otra situación más de sesgo en la selección del contenido que, más allá de su función puntual en el currículum de educación musical, forma parte del discurso de poder sobre una determinada cosmovisión. En los textos analizados no hay ninguna provocación pedagógica hacia la posibilidad de decidir, escoger o estudiar otros contenidos. Se establece, por tanto, una relación de superioridad (de poder) en la consolidación de identidades con raíces con una opción religiosa (cristiana) frente a las identidades con otras raíces culturales, históricas, etc. Otra situación de validación de un saber sobre otro.

Si nos cuestionamos qué sucede con la episteme construida en relación con la cultura popular, identificamos una situación de exotización (a partir de una presentación folklorista y tradicionalista del contenido) y colonialidad interna de dicho saber. El conocimiento producido y reproducido en canciones, danzas, audiciones, autorías, etc., constatan que la hegemonía también está presente en la producción de la cultura popular. Como se ha podido observar en las fases analíticas anteriores, la lengua de escolarización determina las experiencias de los niños y las niñas, pero profundizando todavía más en el análisis, las prácticas sociales, en este caso pedagógicas, que se establecen con el uso del libro de texto

en el desarrollo de la didáctica de la música, determinan la adquisición de un conocimiento u otro dependiendo de la lengua de escolarización.

En esta tesis doctoral interpelamos a la elaboración de los saberes, pero también al desarrollo y consolidación identitaria. Los sujetos que se construyen en el seno de estos espacios pedagógicos, la escuela y la escolarización, están claramente mediatizados por lo que en ella sucede, por tanto, estas diferencias que encontramos en la presentación del saber en torno a la cultura popular valenciana según la lengua de edición, determinan los parámetros culturales en los que se configuran las identidades de estos sujetos.

Como hemos podido comprobar, la tendencia cultural de las editoriales estatales mira hacia la homogeneización del saber. Esta situación deriva en prácticas sociales de minorización y sitúa la cultura popular de un territorio en lugares de exotismo, de trato eventual y folclorista. De las cuatro editoriales analizadas, solamente una de ámbito autonómico (Bromera), hace una gestión normalizada de la cultura valenciana. Incorpora canciones populares tradicionales y otras populares del panorama musical y cultural actual, audiciones con autoría valenciana con fuertes raíces sonoras a la música tradicional de esta tierra, y otras que, aún y siendo valencianas, tienen sonoridades globalizantes como el caso de las obras de Sara Galiana o Rafa Navarro.

En las tres editoriales restantes, el efecto homogeneizante, especialmente en la edición en castellano, nos demuestra que la música que se aprende en la escuela con el uso de estos dispositivos contribuye a la construcción identitaria de unos sujetos que tanto dará que estén escolarizados en el País Valencià, en Galiza o en Andalucía.

Otra cuestión que derivamos del análisis semiótico y de la práctica discursiva es que, aparentemente, uno de los principales objetivos que las editoriales tienen

con la inclusión de la cultura popular en sus ejemplares es el uso que se hace de esta para cumplir administrativamente con los requisitos prescritos por la administración; aquello que marca la legislación que se debe trabajar en el área de música en las escuelas de Educación Primaria, en este caso del País Valencià. No obstante, esto nos lleva a pensar sobre qué sucede con los saberes populares de un territorio en el momento en que un mismo libro de texto sirve para nutrir la didáctica musical de diferentes autonomías. Obviamente, como ya venimos señalando en puntos anteriores del análisis, no se cumple el tradicional principio pedagógico de la escuela arraigada al entorno. Lo que el análisis de la práctica social nos permite es vislumbrar que la construcción epistemológica en cuestión de cultura popular valenciana y didáctica de la música, responde a una lógica hegemónica cultural que, como apuntábamos anteriormente, sigue contribuyendo a la minorización de culturas y lenguas que pueden ofrecer una posible vía contrahegemónica en la construcción del saber.

Las luchas de las minorías culturales están estrechamente relacionadas con unas reivindicaciones identitarias, políticas y sociales en muchos aspectos alejadas de los espacios de poder. Las prácticas sociales derivadas de estas luchas históricas por el reconocimiento identitario se incorporan a las luchas por una escuela pública, por una escuela laica, por una escuela reconocedora de las diferencias, coeducativa, etc. Lo que descubrimos con este análisis es que los efectos minorizantes del libro de texto, el trato exotizado o la localización de la cultura popular como saber folklórico, responde a unas hegemonías culturales que no buscan fortalecer a esas culturas minoritarias en situación de minorización, sino que colaboran en la construcción de una episteme que sigue enriqueciendo los cimientos del poder. Y en este caso lo hace a través de la didáctica de la educación musical.

El contexto histórico de estas luchas, situado en un pasado primero colonizador y más tarde regulado por el marco cultural de la dictadura autoritaria del nacionalcatolicismo justifica, de algún modo, esas no presencias en el sentido

en que todavía se siguen reproduciendo prácticas sociales contextualizadas en ese pasado histórico. Que de los 24 libros de música analizados que se usan en las aulas del País Valencià solo uno incorpore a *Al Tall*, el grupo pionero en la investigación, recuperación y reinterpretación (*Riproposta*) de la música tradicional valenciana, no es casual. Es la respuesta discursiva a un contexto que sigue silenciando determinadas prácticas culturales propias de la contrahegemonía. Igual que tampoco es casual que esa única incorporación sea en un villancico con alguna estrofa vinculada directamente con el cristianismo y en una editorial con explícitos lazos con organizaciones autonómicas de izquierdas que luchan por la reivindicación de una escuela en valencià, como es el caso de *Escola Valenciana*.

Estas ausencias, igual que todas las ausencias detectadas en nuestro análisis, también construyen saberes. Las no presencias hacen que las presencias sean aprendidas como únicas, como aquello que se debe aprender e incorporar en nuestra propia episteme. Nuestro conocimiento se consolida a partir de unas presencias que se normalizan, se generalizan y se integran en nuestro habitus, atravesando nuestra memoria personal, construyendo la memoria colectiva. Por tanto, el saber, la episteme, se construye a partir de unas bases cognitivas, sociales y contextuales propias de las hegemonías que contribuyen a que las presencias puntuales se vivan desde la perspectiva de turista de Tadeu (2001).

Como el ejemplo que mencionábamos anteriormente, la propuesta de danza taiwanesa *Tomando el té*, permite al libro de texto confirmar el check de cuota racial, confirmar la prescripción administrativa y ofrecer al profesorado tranquilidad en estos aspectos. Podemos afirmar que el saber está construido a partir de la normalización de determinadas presencias constantes. El citado caso de la ausencia o insignificante presencia de *Al Tall* y de todo un esforzado movimiento musical ocupado en la recuperación y relectura de la música tradicional es también una evidencia del modo en que el discurso de la ausencia refuerza el discurso del poder en lo que se hace presente. El discurso se transforma en poder cuando el saber que sinteriza el currículum de educación musical

presente en el libro de texto nutre la conciencia colectiva e individual sobre la realidad musical del país, ignorando unas músicas y valorando otras en una práctica de enseñanza que se torna práctica social al moldear una realidad social.

Ejemplificando esta situación retomamos, también, el discurso sobre los cuerpos. El saber que se reproduce en los libros corresponde a un concepto y esquema cuerpo del norte epistemológico. No se incorporan saberes desde el sur, los cuidados del propio cuerpo y del colectivo. No se incorporan saberes desde el feminismo, saberse bien una es saberse bien en colectivo, cuidar el cuerpo propio es cuidar el cuerpo para la comunidad, si te cuidas, nos cuidas. La música que nos enseñan con estos libros de texto no construye un saber feminista. La música que nos enseñan con estos libros no construye un saber antirracista. El saber está colonizado, es racista y patriarcal. El saber es parcial, limitado y condicionado.

### **2.3 Tercera categoría analítica: Quién escribe**

Toda acción didáctica tiene un sujeto. En los textos analizados hay omnipresencia de unos sujetos y ausencia de otros. Y esto reclama una reflexión sobre las competencias atribuidas en la educación musical no solo al sujeto discente sino también al sujeto docente.

El saber que hemos enmarcado en la categoría anterior emana un discurso de la aceptación. La aceptación identitaria de unos sujetos discentes que no se reconocen en las presencias, que se saben en las ausencias. Sujetos que crecen en un contexto en el que se saben inferiores. Se normaliza la escasa existencia de mujeres en la música, se acepta la casi inexistencia de sujetos racializados que construyen saber musical. Se integra como orden discursiva, se incorpora en el habitus. Como apuntábamos, se construye la identidad desde ese ser menos sujeto, sujeto no reconocido, sujeto que no es referente, que no es válido. Este discurso perpetuado en diferentes prácticas pedagógicas como la canción, la danza o la

audición, se reproduce constantemente a lo largo de los cursos y a partir de diferentes contenidos. Pero este discurso de la aceptación alcanza también a un profesorado que, aun sabiéndose en un contexto didáctico sometido a menudo a situaciones humanas imprevisibles que le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, debe regular su didáctica de la música por un texto que sitúa su competencia profesional en el plano de la ejecución de un paquete instructivo prediseñado fuera de su entorno. El maestro o maestra de educación musical que regula su práctica didáctica por el libro de texto, ni selecciona, ni diseña la herramienta con la que ejecuta su docencia.

Si nos cuestionamos quién escribe estos textos, encontramos la respuesta en una escuela a la merced de quien domina el poder de la escritura, del dueño de la palabra, en un sistema educativo social y culturalmente fragmentado, en el que el currículum está en unas manos y el desarrollo del mismo en otras. Una escuela que no cuestiona, y que incluso muchas veces se cree defensora de las minorías bajo la celebración de fechas señaladas, de semanas temáticas o de proyectos nacionales e internacionales que celebran y buscan concienciar sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Pero y bajo esa escuela, ¿qué didáctica de la música?

Una didáctica de la música que no profundiza, que no plantea alternativas. Una didáctica de la música que, situada en un sistema de escolarización individualizante y competitivo, no contribuye en la construcción identitaria de sujetos críticos y colectivos. El análisis de la práctica social nos permite detectar cómo esta didáctica hace, muchas veces, un uso utilitarista de las propuestas pedagógicas. No se escucha por escuchar, no se canta por cantar, no se baila por bailar. Este modo utilitarista que la didáctica del libro de texto nos ofrece para el aprendizaje de la música mezcla saberes desde la desconexión, no genera puentes entre conocimientos bien afianzados, no contribuye a la apreciación de la audición, o de la canción como elementos propios con los que construir nuevos saberes. Se escribe desde una mirada superficial.

Como mencionábamos anteriormente, detectar errores ortográficos en propuestas didácticas de canciones escritas en lenguas no hegemónicas en nuestro territorio, evoca la despreocupación de quienes escriben por el tratamiento sobre estos saberes pertenecientes a culturas situadas en el sur. Esto nos lleva a deducir que, quienes escriben esas didácticas, lo hacen desde el norte epistemológico.

En la introducción a la categoría de saberes situábamos las cuatro editoriales cuyos libros han sido objeto de estudio. Esto nos permitió identificar el lugar en el que se posicionan, todas pertenecientes a grandes empresas o bien del mundo editorial, o educativo, o que tienen también el control de diferentes medios de comunicación e incluso participan en el sector armamentístico. Es desde ahí que se escribe el texto, es desde ahí que se selecciona y elabora el conocimiento.

En más de una ocasión se ha identificado que los libros de texto analizados no cumplen con el principio de la escuela arraigada al medio. En el sistema capitalista neoliberal en el que se encuentra inserto la escolarización y desde el que se escribe lo que se aprende en la escuela mediante estos textos, las editoras reducen costes en la posibilidad de que un mismo libro se utilice en diferentes autonomías. Por tanto, el proceso de homogeneización del conocimiento que anunciábamos más arriba es fruto de una decisión mediada por los intereses económicos, subsistemas capitalistas que priorizan el beneficio económico frente al enriquecimiento educativo y cultural del alumnado. Es también desde ahí desde donde se escribe.

En este situar la cuestión monetaria como mediatizante de la producción de conocimiento es donde aparecen las prácticas sociales de poder. Para mantener esta situación se necesita seguir reproduciendo un discurso de consumo y velocidad, evitar las prácticas de las resistencias, las prácticas lentas, los saberes que nos aportan los feminismos y las epistemologías del sur, el contacto con la tierra, con nuestra tierra, aprender a cuidarla, saberla nuestra y a nosotros y

nosotras con ella. Escriben estas grandes editoriales que tienen la responsabilidad dentro del sistema capitalista de concretar las prescripciones curriculares para seguir dándole forma al saber colonial y patriarcal.

En consecuencia, se puede deducir que las prácticas sociales que se derivan del uso de este dispositivo como conductor del aprendizaje de la música en la escuela de Educación Primaria, tienen un profundo, inherente y muchas veces inconsciente carácter racista. El análisis pictórico nos ha ofrecido la posibilidad de, desde un elemento tan directo y con tanto peso como la imagen, analizar quién existe y quién no en estos libros. Las conclusiones a las que llegábamos en las dos fases anteriores eran claras: no existe una normalización en la presencia de sujetos racializados en los textos, el predominio de la representación humana sigue estando mayoritariamente en sujetos blancos y esto se hace más notable en cuestiones como las profesiones musicales. Si, como hemos recalado en incontables ocasiones a lo largo de esta tesis doctoral, la no presencia es inexistencia y, por tanto, el saberse prescindible o directamente no saberse, podemos afirmar que quienes escriben estos textos están contribuyendo a una situación de reproducción de relaciones de poder entre los sujetos. Yo sujeto blanco, tengo mi espacio en el libro, soy cantante, directora, compositor o instrumentista. En cambio, yo sujeto negro, gitano, árabe, asiático, latino, etc., no existo para estos textos, no soy cantante, ni directora, ni compositor, ni instrumentista. Quienes escriben, quienes deciden qué se va a aprender, qué música y de qué manera, obtienen con el libro de texto, un espacio idóneo para la normalización del discurso racista y la incorporación al habitus del racismo como práctica social de cotidianidad.

Sin embargo, ¿cómo puede encajar esta situación en un contexto donde hay una extensa predisposición social al antirracismo y a la aparente lucha por el respeto a las diferencias? Aquí es donde entra en cuestión la escuela y el concepto de alienación de los sujetos. Quienes escriben lo hacen de una manera determinada, proponen prácticas pedagógicas alienantes en un espacio como es la

escuela, que, como hemos demostrado anteriormente, se encuentra desconectada de su contexto, de su realidad más cercana. Los sujetos que construyen el saber y desarrollan su identidad a partir de un conocimiento alienado, caminan hacia la alienación de sus vidas (muchas veces oculta bajo el estado de bienestar), consolidando prácticas sociales dentro de estos parámetros de enajenación.

Este proceso de alienación, también de doctrina alienante, contribuye a la manutención, con base en el consumo y la reproducción, de unos discursos que se desarrollan en unas prácticas sociales que son causa y consecuencia de estos discursos, del sistema, de las necesidades y de los caprichos de este. El capital en su forma de sistema de consumo, sumado a la poca capacidad crítica que se cultiva en la escuela, y al falso estado del bienestar al que se educa y acostumbra a aspirar y desear, lleva a la aceptación bajo los parámetros de la normalización, de prácticas que comportan la reducción en las condiciones de vida, (laborales, educativas, sanitarias, de vivienda, derechos humanos básicos, etc.). Estas prácticas son formas de violencia explícita o implícita normalizadas durante los diferentes años de educación obligatoria. Por tanto, lo que este análisis nos ha permitido demostrar es que, aún y pareciendo una situación alejada con aparentemente pocas conexiones, quienes escriben la didáctica de la educación musical en estas cuatro editoriales están en espacios de poder y escriben desde estos espacios de poder.

#### **2.4 Cuarta categoría analítica: Las otras, los otros**

Las teorías poscoloniales y feministas nos permiten, entre otras cuestiones, interrogarnos sobre los sujetos otros. A lo largo del análisis hemos evidenciado que los libros de texto ni son feministas ni integran conocimientos del saber decolonial. Las ausencias identificadas a lo largo de estas páginas nos obligan, ahora, a pensarlas en profundidad, a analizarlas en esta tercera fase de práctica social.

Con la expresión sujetos otros hacemos referencia a la otredad como constructo social. La música que aprendemos en la escuela con el libro de texto olvida unas identidades, deposita conocimientos que se tornan saberes únicos y fundamentales. En este proceso se ignora a unos sujetos y se valora a otros. Ahora hablamos de las y los ignorados, de los sujetos otros. Los que no están. El hecho de seleccionar un currículum que reproduce las bases de la sociedad eurocentrada y patriarcal produce prácticas de poder a partir de la invisibilización. Sujetos oprimidos, como diría Freire (1987), en un estado de enajenación que tampoco les permite enfrentarse a esa no existencia.

¿Dónde están las mujeres racializadas, trans y bolleras en el saber musical?, ¿dónde están las personas no binarias en las audiciones o en las canciones?, ¿dónde están las familias pobres en las imágenes que acompañan los textos?, ¿dónde están las expresiones musicales populares de la cultura valenciana desde un acercamiento natural e integrado? No están.

Esas no presencias llevan a la normalización de la rareza. El tratamiento que reciben exotizante, ubicado en espacios y tiempos específicos, nos lleva a construir prácticas sociales que siguen ejerciendo opresión sobre estos sujetos otros. Podríamos deducir que trabajar a Barbara Strozzi en un apartado específico conectado con uno de los objetivos 2030 y utilizando dos páginas del libro en las que previamente se incorporan conocimientos sobre la situación de la mujer en la música, contribuye a la construcción de, al menos, un diálogo en torno a la mujer en este ámbito del conocimiento. No obstante, hacerlo de manera puntual, dos páginas de más de setenta, y con un texto de presentación que, como ya se analizó en la práctica discursiva, no contribuye a la construcción de la identidad de Strozzi como mera compositora, nos lleva a concluir que la integración que los sujetos pueden hacer de este conocimiento va a ser anecdótica e incluso simbólica.

Como llevamos identificando en las tres fases de análisis, los libros de texto no son feministas y, de hecho, están muy lejos de producir saber feminista. Por tanto, quienes en el proceso de construcción de sus identidades consumen los libros que son objeto de estudio de esta investigación, no están integrando saberes propios del feminismo. No se promueve una reflexión crítica sobre la situación de las mujeres en determinados contextos musicales. Se incorporan escasas músicas elaboradas por mujeres y solamente una por una mujer racializada. No se incluyen prácticas de los saberes feministas como los que se llevan mencionando a lo largo de esta última fase (la importancia de los cuidados, de la comunidad, la maternidad con perspectiva de género, etc.). Ni tampoco se canta prácticamente ninguna canción donde las mujeres sean libres, estén desvinculadas del hombre, existan en colectivo y construyan su camino de manera autónoma.

Esto nos lleva a recordar un caso que podríamos situar en un espacio contrahegemónico con la propuesta de interpretación de la canción *Puc ser* que identificamos en el libro de Bromera de 3º. Una niña que puede ser aquello que se proponga, que puede escribir su propia historia. No obstante, frente a esta propuesta cabe recapitular, también, la manera de presentar el *Romance del Conde Flores* o el zorongo *Tengo los ojos azules* (Anaya 5º), o la propuesta que Santillana hace de la audición *Papageno y Papagena* o la manera en la que la presenta Bromera. Tampoco es casual que, SM aun siendo la única editorial que incorpora una mujer racializada en sus audiciones, lo haga en la unidad destinada a músicas del mundo, concretamente en la página dedicada a la música africana.

Que el saber musical que se genera en un continente como el africano se pueda sintetizar en contenidos concretos enclaustrados en una página de los tres libros de una editorial, frente al saber occidental que se reproduce desde diferentes propuestas didácticas en el resto de las páginas de los libros, claramente nos lleva a la construcción de aquello que anteriormente denominamos como la pedagogía de la exotización y la rareza. Esos sujetos que se salen del marco occidental hegemónico no se consideran dentro de los parámetros de la normalidad.

El mundo en la manera en la que se nos presenta en los libros de texto de educación musical es binario. Las epistemologías del sur y el saber decolonial han incorporado otras maneras de mirar el mundo que rompen con esta idea de blanco o negro, bueno o malo, hombre o mujer, etc., sin embargo, es evidente que las identidades que se construyen con estos textos lo hacen integrando esta perspectiva binaria. Esta manera dicotómica de mirar el mundo conlleva la exclusión de aquellos saberes y aquellas identidades que se piensan más allá de esta construcción. La didáctica de la música también se construye desde este binarismo epistemológico y también se transmite así al alumnado. Un saber parcelado que ignora otra manera de construir saber y de construirse como sujetos.

Y ¿qué sucede con la cultura popular del territorio?, ¿dónde están esos sujetos que la integran en su vida cotidiana, que no la viven exotizada ni tampoco desde el sostenimiento del folklore puro? No existen grupos de danzas que siguen construyendo cultura popular a partir de las danzas tradicionales pero que rompen con los roles de género históricos. No existen grupos de danzas que, aún y manteniendo los roles tradicionales, incluyen propuestas alternativas o fusiones con otras propuestas culturales cercanas con las que tienden lazos. A excepción de la editorial Bromera, la cual sí que muestra énfasis en el reconocimiento de la cultura popular valenciana actual, no existen grupos de música en valencià. Prácticamente no existen canciones populares del territorio, como tampoco se escuchan músicas elaboradas en el País Valencià. Solo Bromera incorpora audiciones de autoría valenciana o Anaya que lo hace testimonialmente con Joaquín Rodrigo. Las prácticas sociales que se desarrollan a partir de los libros de texto de Santillana y Anaya, en relación con la cultura popular valenciana, se construyen en un sentido conservador y en cierta manera, museístico. Para la editorial SM, estas realidades culturales directamente no existen.

Este análisis nos lleva a conectar esta situación con la cuestión de la colonialidad del saber que incorporamos tanto en el marco teórico como en el proceso metodológico y también analítico. Como ya anunciábamos, si analizamos

el tratamiento que de la cultura popular valenciana se hace en el ámbito de la educación musical con estos libros de texto, podemos identificar una situación de colonización interna en el sentido que la cultura popular del País Valencià ha vivido y sigue viviendo una situación constante de opresión y minorización. Ejemplo de ello lo podemos identificar en la situación política actual, el proceso de desprestigio académico al que se está sometiendo el uso de la lengua y de parte de la denominación territorial propulsada por el actual gobierno valenciano contribuye, claramente, a sostener este proceso colonial de un saber sobre otro.

Por tanto, tampoco existen, para los textos, esos sujetos que construyen música en el contexto cultural valenciano desde otro mirar, desde la reivindicación de unas expresiones culturales con siglos de desarrollo, desde la narración mediante la canción de unos saberes propios de nuestros antepasados. No están las canciones que se cantaban cuando era la época de la siembra, ni tampoco cuando se recogía el cultivo, ni cuando las mujeres lavaban la ropa en el río o aquellas que se cantaban a los recién nacidos o que se incorporaban en los juegos de la calle. Esta negación de la cultura popular es la negación de la identidad de un pueblo, otra forma más de opresión que, en el proceso de enajenación que apuntábamos al inicio de este subepígrafe se sostiene con el uso de los libros de texto de educación musical que aquí venimos analizando.

## **2.5 Quinta categoría analítica: Pedagogías de la emancipación**

Las prácticas sociales nunca están del todo determinadas por las reglas y estructuras sociales. El discurso hegemónico sobre la cultura musical reproducido en el libro de texto muestra también sus disonancias. Esto nos lleva a argumentar sobre la urgencia e importancia de estos procesos de análisis que nos permiten identificar esas reducidas y casi invisibilizadas expresiones discursivas contrahegemónicas. Esta idea se complementa con otra extraída del planteamiento teórico y metodológico de Wodak (2003a, 2003b), la cual fundamenta el ACD en la

posibilidad de los discursos de la transformación. Estudiar la propuesta de Wodak, nos ha permitido situar el análisis en la importancia de identificar los discursos alternativos que poco a poco, puedan contribuir en la posibilidad de cambio en las didácticas de la educación musical, en los soportes instrumentales de esa didáctica y en los nuevos eventos discursivos que promueve.

Esta investigación, en el proceso de fundamentarse, incluía la importancia de esta perspectiva en el proceso analítico. El análisis producido hasta el momento nos ha llevado a afirmar que el libro de texto, en el contexto de la escolarización dentro del sistema neoliberal, sigue los esquemas propios de la colonización y la sociedad capitalista, patriarcal y androcéntrica. No obstante, estos parámetros analíticos aportados desde los ECD nos han permitido enfrentar el análisis también desde otro prisma.

Abrazar las teorías feministas y las epistemologías decoloniales en nuestro desarrollo científico, nos permite ahora, junto con la importancia de la mirada crítica de las teorías de la resistencia en el análisis discursivo, identificar esas pedagogías otras, esas propuestas contrahegemónicas, esos saberes que pueden llevarnos a evidenciar la posibilidad de otra didáctica de la educación musical. Tras el desarrollo de las dos primeras fases de análisis y los subepígrafes de esta tercera y última fase, podemos afirmar que hemos encontrado indicios de otra didáctica de la educación musical.

Las narraciones sobre los cuerpos. Aunque como identificamos con el análisis semiótico las imágenes siguen contribuyendo a un discurso sobre el cuerpo estandarizado que responde a la lógica del neoliberalismo, encontramos indicios de prácticas contrahegemónicas en la letra de la canción *Mi cuerpo suena*, en el libro de 1º de SM. Hablar del cuerpo como algo fantástico que puede transformarse en instrumento en el proceso de creación musical, evoca la posibilidad de construir un discurso paralelo de la estima, de la importancia del cuidado, del saberse e

identificarse en positivo. Aprender a apreciarse desde este mirar, podría ser una posibilidad de introducción de discursos y aprendizajes desde el género y los saberes decoloniales. Este discurso, aún y no siendo el común en todos los textos, no deja de ser una posibilidad contrahegemónica a partir de la cual integrar saberes del reconocimiento y la diferencia desde un prisma decolonial y feminista.

Los saberes feministas en la educación musical. Aun estando muy lejos de ser las propias de una didáctica de la música igualitaria y no discriminatoria, encontramos indicios de propuestas pedagógicas que caminan hacia una enseñanza de la música coeducativa. La editorial SM integra en los tres cursos (especialmente en 3º y 5º), propuestas de escucha activa compuestas tanto por hombre como por mujeres con un porcentaje que se acerca a una cierta paridad. No es, ni mucho menos, la situación mayoritaria, pero es una muestra de que es posible otra didáctica de la escucha. También se estudian, se escuchan, se bailan músicas de mujeres.

Lo mismo sucede en la editorial Bromera con la incorporación de *La puerta violeta* de Rozalén y las actividades derivadas de la interpretación vocal y la escucha de esta. Es evidente que caen en la trampa de “la celebración del día de”, no obstante, consideramos que es fundamental que la educación musical construya conocimiento a partir de la visibilización de la realidad de nuestro contexto. Es esencial trabajar con el alumnado los procesos de violencia machista en los que se encuentran inmersas muchas mujeres si, realmente, queremos construir pedagogías de la emancipación. Sujetos conscientes, liberados que diría Freire (1987), tras haber superado un proceso de opresión y enajenación.

Las músicas construidas en el sur epistemológico. Como se ha venido evidenciando a lo largo de todo el análisis, no existen, en los libros de texto, saberes construidos desde la perspectiva decolonial. Por tanto, no existe, en la escuela y más específicamente en la didáctica de la educación musical, la posibilidad de una

identidad que no se construya en la perpetuación de los discursos de la colonización. El saber está colonizado.

Ahora bien, el ACD nos ha permitido percibir que tanto en Bromera como en Santillana (aunque en esta segunda de manera más escasa), se integran en el flujo normalizado del contenido, canciones y audiciones de diferentes procedencias y portadoras de diferentes saberes. La posibilidad de normalización desde la no exotización de esos conocimientos, podrían derivar en la posibilidad de construcción de un conocimiento que no solo nace del norte y para el norte (aunque también para el sur en sus múltiples formas de perpetuación colonizadora), sino que podría iniciarse un saber alternativo, generado también en el sur, que camine hacia las oportunidades de los saberes diversos. Una didáctica de la música que se piense desde diferentes ángulos y que contribuya a la posibilidad de una construcción identitaria que integre en su habitus diferentes músicas, diferentes sonoridades, y también, las sonoridades propias del contexto.

Es posible visibilizar, normalizar e integrar la cultura propia de un territorio. La editorial Bromera, en los tres cursos analizados, es un ejemplo de ello. Como anunciamos en el análisis de la práctica discursiva, el saber musical que se incluye es un saber prácticamente en su totalidad, erigido a partir de la figura de Jaume I instituido como fundador del ahora pensado País Valencià. No se incluyen saberes anteriores, no se habla de Al-Azrac o de Balànsiya, ni tampoco de Valentia, Saguntum o Edeta. No obstante, el trato discursivo que se hace evidencia la posibilidad de la presencia desde el pensar de la cultura popular, de las músicas de nuestro territorio sin la necesidad de un trato folclorista que no tiende puentes con el alumnado.

Las pedagogías de la emancipación son aquellas que se piensan desde una escuela arraigada al entorno, desde unas músicas que son madre, que remueven, que nos identifican. Esta emocionalidad identitaria de la que mucha parte tiene la

música y la educación musical es y sucede porque nos hace sentir parte de ella. Las prácticas sociales que emanan de una didáctica de la música pensada desde la cultura popular posibilitarán la educación de sujetos integrados frente al trato folklorista o museístico que ya se ha mencionado anteriormente. Cuando vamos al museo encontramos carteles que nos indican la prohibición de tocar las obras, de interactuar con ellas, de apropiárnoslas de alguna manera, solamente las podemos mirar, ni tan solo oler. El trato folklorista que Anaya y Santillana hacen de la cultura popular valenciana (recordemos que en SM no hay ningún indicio de trabajo de la música propia del País Valencià), se acerca a esta idea de museo. Esta es la danza, y se baila de esta manera, esto es una albada y se canta así y con esta letra, etc. No existen, por ejemplo, con *Les albades* (recordemos que solo se incluye en la edición en valencià), propuestas didácticas de improvisación o de roles (cantador o versadora). No hay prácticas sociales que posibiliten una didáctica de la música pensada desde este mirar.

No sucede lo mismo con la editorial Bromera. Si nos situamos en la tercera fase de análisis, que nos lleva a estudiar la práctica social, la cuestión no es si hay integración de un contenido determinado o no, sino la manera en la que se incorpora ese conocimiento y cómo se transmite y trabaja con el alumnado, es decir, la didáctica. En las fases anteriores hemos podido identificar la inclusión de canciones propias de la cultura popular actual de nuestro territorio de grupos como *El Diluvi*, *Ramonets*, Dani Miquel o el ya mencionado con anterioridad *Al Tall*, o las propuestas de escucha activa con sonoridades cercanas a las de nuestras fiestas y la cultura tradicional. Lo que ahora esta tercera fase nos permite es estudiar qué didáctica, y es desde este proceso de análisis desde donde anunciamos el trato diferencial que unas editoriales y otras hacen sobre la cultura popular valenciana.

La didáctica que propone Bromera en torno a esta cuestión, es una posibilidad desde las pedagogías de la emancipación. Que de la propuesta de interpretación vocal de *Parla valencià*, nazca la posibilidad de discusión y debate

sobre la situación de minorización y la importancia del uso del valencià en nuestra sociedad, es un claro ejemplo de que es posible otro tipo de educación musical. Que, aun haciendo un uso utilitarista, la audición para el trabajo de la pulsación sea una marcha mora, genera en los sujetos la posibilidad de integrar la cultura popular desde el sentirse parte, desde el saberse, desde el reconocerse. Que la introducción de los dos instrumentos principales de la cultura popular valenciana (*la dolçaina* y *el tabalet*), sea a partir de la propuesta de investigación sobre diferentes *Colles de dolçaines i tabals* a lo largo del territorio y la incorporación de piezas tocadas con estos instrumentos, ofrece la posibilidad de profundizar en un saber popular de la cultura del País Valencià. O, que no se modifique la lengua de las canciones sea cual sea la lengua de edición del libro, es una muestra del proceso de normalización lingüística y, por tanto, cultural en tanto que la lengua es la máxima representación de la expresión cultural de un pueblo.

Estos ejemplos son posibilidades contrahegemónicas, otras maneras de hacer, otras maneras de presentar el contenido, otras maneras de producir saber musical en una escuela que sí que tiene la posibilidad de apropiarse del ya mencionado principio de Freinet y la Renovación Pedagógica de una escuela arraigada al entorno. Pero no solo la escuela contextualizada, sino también la posibilidad de una didáctica de la música activa, crítica, participativa. Frente a las propuestas pasivas, encontramos indicios de prácticas que promueven la posibilidad del debate, de la investigación, de profundizar en aquellos contenidos que ofrece el texto y ampliarlos, generando conocimiento, elaborando saber.

Si pensamos en la educación musical en una escuela que practique las pedagogías de la emancipación, pensamos en una música que se baila, pero que primero se aprende a ser escuchada. En una música que nos ayuda en el estudio de la forma o las expresiones de intensidad, pero que primero sabemos oírla. En una canción que acompañamos con instrumentos de pequeña percusión, pero que antes hemos cantado y disfrutado desde la producción de sonoridades con nuestro cuerpo en colectivo. Pensamos en una danza tradicional con unos pasos cerrados,

pero que previamente nos hemos podido apropiar desde la escucha, desde la experimentación con nuestro cuerpo. Si pensamos en la educación musical en una escuela que practique las pedagogías de la emancipación, pensamos en una didáctica de la música que elabore conocimiento a partir de los conocimientos previos del alumnado, que desee formar sujetos conectados, y que les permita la posibilidad de construir sus propios saberes en un proceso alejado de la mera adquisición de conocimiento depositado (educación bancaria que diría Freire 1987). Unos saberes desde el reconocimiento, desde el aprecio, unos saberes que permitan la escucha y ayuden al diálogo, que permitan la posibilidad de la vinculación, de la identidad. Si pensamos en la educación musical en una escuela que practique las pedagogías de la emancipación, pensamos en un saber musical que nos enseña a valorar nuestro entorno desde la cultura popular, en una escuela que construye nuevos saberes a partir de saberes consolidados, unos saberes desde la emancipación, desde el saberse sujetos liberados, sujetos en comunidad, reconocidos como diferentes, feministas y críticos.



# CAPÍTULO V.

## CONCLUSIONES

---

*La finalidad de nuestra escuela consistiría en revelar al pueblo, quiero decir a los hombres y mujeres de nuestras tierras, todo el radio de su posible actividad pensante, toda la enorme zona de su espíritu que puede ser iluminada, y consiguientemente oscurecida, en ayudarle a repensar lo pensado, a desaber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo.*

*(Machado, 1973, p.167).*



Como bien anunciamos en las páginas iniciales de la presente tesis doctoral y, posteriormente, en diferentes momentos de la investigación, situarnos en las teorías críticas, poscríticas, poscoloniales y de género, y pensar la construcción identitaria y del saber desde esta manera de ver y entender el mundo, se soporta en una determinada opción teórica y metodológica. Desde el inicio de este camino que pretende ser un espacio de discusión, enriquecimiento y de posibilidad para las pedagogías contrahegemónicas, se ha defendido una idea de educación musical de y para todos y todas, una educación musical que abraza, que nos reconoce en las diferencias, que nos representa, que nos escucha, que nos da voz. Una educación musical arraigada al entorno, que fomenta la reapropiación y reinterpretación de la cultura popular de un territorio (en este caso la valenciana).

Defendemos una educación musical que hace música desde las músicas del pueblo, una educación musical que es crítica con el entorno, que acompaña a los sujetos en los procesos de emancipación. Defendemos, también, una educación musical que permite la contrahegemonía, que atiende y entiende de dónde venimos, quiénes somos y por qué estamos en este lugar del mundo. Una música que son muchas músicas, una educación musical que enseña a escuchar, a valorar el regalo de las armonías, que promueve la discusión a partir de un elemento tan subjetivo como el gusto por una audición. Defendemos una educación musical que canta canciones de la tierra, de nuestra tierra y de la tierra de más allá, desde el reconocimiento y el deseo igual por conocer esas otras músicas que, de una manera u otra, se entrelazan con nuestro saber popular. Defendemos una educación

musical preguntona, indagadora, investigadora, que busca entre lo todavía no conocido y experimenta con lo encontrado.

La mirada interseccional que impregna estas páginas nos ha posibilitado la identificación de diferentes ejes de opresión que la concreción curricular, en su forma libro de texto, ejerce en el espacio de escolarización neoliberal. Construirse como mujer, racializada, trans, con cuerpo no normativo o como persona no binaria, pobre, LGTBIQ+ y diversa funcional en un espacio como el libro de texto, es construirse desde un proceso de invisibilización y, por tanto, de negación del yo. Plantear el análisis desde esta perspectiva nos ha facilitado la defensa de una educación musical que reconoce estas ausencias, que las convierte en presencias y las pone en el centro, señalando y trabajando por la eliminación de estos espacios de opresión.

Del mismo modo, nos ha permitido encontrar argumentos para defender una didáctica de la educación musical que acompaña en el proceso de ser, que descubre las posibilidades emancipadoras, que propone otra manera de construir saber, de desarrollar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en este campo de conocimiento. De todo ello se ha dado cuenta detallada en la descripción analítica efectuada en el apartado 2. *La práctica social. Identidad y saber en la educación musical. La mirada desde la decolonialidad y el género* del capítulo anterior.

Defendemos una educación musical politizada, crítica, emancipadora, reconocedora, feminista, decolonial y antirracista. Y es, desde esta manera de pensar la música y su presencia en el espacio escolar que iniciamos el capítulo final de esta tesis doctoral.

Estudiar las formas del poder en su condición discursiva y focalizar sobre las construcciones identitarias, los saberes y la cultura popular del territorio ha sido, desde el principio, el deseo y objeto de esta investigación. Nos ocupó y preocupó,

desde el inicio, la proyección de la relación entre el saber, el poder y la identidad en la configuración del currículum escolar, y de un modo más específico cómo esto se concreta en el discurso transmitido en los libros de texto de educación musical. En el presente capítulo, se abordan todas aquellas cuestiones que, de una manera u otra, se han ido planteando a lo largo de las páginas de esta tesis doctoral. Para ello, el capítulo se va a organizar de la siguiente manera:

En primer lugar, se exponen las conclusiones a partir de retomar las preguntas que nos ayudaron a caminar en los inicios de este viaje epistemológico, llevándonos a la definición de los objetivos de investigación. Trataremos aquí de evitar la repetición de los hallazgos discursivos mostrados ya en el anterior capítulo, para centrarnos en la relación de coherencia entre los objetivos redactados en el inicio y los resultados encontrados, así como las reflexiones que provocan. Finalmente, se concluye con unas reflexiones sobre aquellas limitaciones con las que nos hemos tropezado tras estos cinco años de recorrido analítico pero que de una manera u otra hemos aprendido a sortear y nos han permitido pensar en futuras líneas de investigación, con las que se cierra esta tesis doctoral.

## 1. CONCLUSIONES

Pensar en las conclusiones nos obliga, necesariamente, a volver al principio. La posibilidad de mirar hacia atrás y retomar aquellas cuestiones iniciales que se formularon como punto de partida de esta investigación nos permite no solo reflexionar sobre el camino realizado, sino responder y respondernos de manera sintética y organizada a todos aquellos interrogantes con los que comenzamos a caminar.

A lo largo de estas páginas se ha señalado, en reiteradas ocasiones, la importancia que la pregunta tiene para la investigación y para la investigadora. Una de las aportaciones fundamentales que incorporamos en la construcción metodológica del análisis a partir del EHD (Wodak, 2003b), era la formulación de interrogantes que permitía focalizar esa mirada analítica. Por ello, en ningún momento del desarrollo de este estudio hemos dejado de cuestionarnos, pensarnos y debatir con las bases epistemológicas y metodológicas, así como con los resultados que íbamos obteniendo en el proceso de análisis. Aquí también reside parte del saber que se ha pretendido construir en esta investigación.

En este punto del estudio, por tanto, no podemos abandonar la pregunta, sino todo lo contrario. Volvemos a ella para sintetizar este saber, para concentrarlo y mostrar todo aquello cuestionado anteriormente. Volvemos a la pregunta para escribir la respuesta y, con esas respuestas, abrir nuevos interrogantes que nos permitan seguir caminando más adelante. En este primer espacio de interrogación, surgieron tres grandes preguntas iniciales:

Pregunta de investigación 1: ¿Qué saberes y qué identidades alcanzan relevancia y pueden ser determinantes en la construcción de la subjetividad con el

uso del libro de texto de educación musical en la etapa de primaria y en el contexto del País Valencià?

Pregunta de investigación 2: ¿De qué manera las teorías poscoloniales y de género contribuyen en el proceso de analizar críticamente los discursos producidos en estos libros de texto?

Pregunta de investigación 3: ¿Es el ACD una opción metodológica y epistémica apropiada para el estudio del discurso y el poder en los libros de texto de educación musical?

De la concreción de estas tres preguntas generales, emergieron los objetivos de la investigación sobre los que ahora nos apoyaremos para la estructuración de este apartado de conclusiones. Recordemos que en la organización de los objetivos se diferenciaban dos bloques, un primero referente a las aportaciones desde la construcción identitaria y del saber (elaborado a partir de la pregunta de investigación 1), y un segundo que comprendía las cuestiones planteadas desde las fundamentaciones teóricas y metodológicas de la investigación, el currículum y su concreción en libro de texto a partir de la mirada crítica y poscrítica, y las aportaciones de los ECD, todo ello atravesado por las teorías poscoloniales y de género (preguntas de investigación 2 y 3).

### **1.1 Identidad, saber y territorio en la educación musical**

A partir de la primera pregunta de investigación, en la que nos cuestionamos la construcción discursiva de la identidad y el saber que se podía establecer con el uso del libro de texto de educación musical en el territorio valenciano, elaboramos tres objetivos generales que sintetizaban una parte del conocimiento con el que se

pretende contribuir al campo de investigación de la didáctica de la música, así como al de los estudios críticos del discurso en esta investigación.

Con el Objetivo General 1: *Identificar los sesgos identitarios que se construyen con el uso del libro de texto de educación musical en Educación Primaria en el contexto escolar del País Valencià*, pretendíamos descubrir qué posibilidades identitarias se forjan en el área de educación musical y en el seno de las escuelas valencianas con la utilización de los libros de texto en un contexto de escolarización neoliberal. Para su ejecución, se ha desarrollado todo un proceso analítico de tres fases bien contextualizado que nos ha permitido *detectar las narrativas que se establecen en torno a los contenidos presentes y los ausentes en los textos escolares de educación musical* (Objetivo Específico<sup>90</sup> 1.1). De hecho, la fase tres de este modelo trifásico elaborado expresamente para este estudio (análisis de la práctica social), ha posibilitado *averiguar la relación determinante entre las prácticas sociales, los discursos de poder y la construcción identitaria de los sujetos usuarios de los libros de texto* (OE 1.2).

También se establece esta correlación en la consecución del Objetivo general 2, con el que buscábamos *definir el modo en que el conocimiento transmitido en los libros de texto de música, a través de las acciones discentes y docentes, conforma un saber y una manera de construcción del saber que se transforma en prácticas sociales plenas de significados*. Aunque tanto la fase de análisis semiótico como el estudio de la práctica discursiva ha sido fundamental para precisar las vinculaciones entre discurso y práctica social, ha sido en esta tercera fase donde se han consolidado estos objetivos junto con aquellos derivados de estos dos generales que giran en torno a tres ejes fundamentales, el género, la racialización y el territorio.

---

<sup>90</sup> OE de ahora en adelante.

De un lado, hemos podido *descubrir qué identidad de género se forja con el uso de los libros de texto seleccionados* (OE 1.4), así como *localizar qué saberes se construyen en torno al género en los libros de texto analizados* (OE 2.1). Por otro lado, el desarrollo del análisis crítico del discurso focalizado en las cuestiones de la identidad y el saber nos ha permitido *precisar la cuestión de la racialización en la construcción identitaria de los textos de educación musical* (OE 1.5) e ir más allá en el proceso de estudio sobre el saber, capacitándonos para *identificar la cuestión del eurocentrismo y la colonialidad del saber en las narrativas musicales de los libros de texto* (OE 2.2). Finalmente, como se viene anunciando desde el principio de esta tesis, no podemos entender la investigación en educación sin tener presente el principio pedagógico de la escuela arraigada al entorno, por ello, la importancia que el ACD le otorga al contexto así como el deseo por reivindicar un espacio cultural y lingüístico minorizado, nos han llevado a *identificar la relación de coherencia entre identidad y territorio en el discurso producido en los libros de texto de educación musical* (OE 1.3) y *distinguir los saberes en torno a la cultura popular valenciana que se derivan del análisis de los libros objeto de estudio* (OE 2.3).

Finalmente, el Objetivo general 3 nos invitaba a *analizar las posibilidades estratégicas para la innovación en el campo de la didáctica de la educación musical relacionadas con la teoría y el método del análisis crítico del discurso*. Este último objetivo es fundamental en nuestra contribución a este campo de conocimiento, por ello se ha focalizado el estudio en el libro de texto como herramienta pedagógica que goza del privilegio de la hegemonía como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta opción nos ha exigido *comprender el libro de texto, además de como un recurso didáctico, como una construcción discursiva* (OE 3.1). En este proceso de comprensión ha sido necesario el desarrollo de herramientas que nos ayuden a pensar, analizar y discutir el texto a partir del estudio y la traslación de las fundamentaciones teóricas a nuestro campo de estudio. Además, se posibilita la inclusión de estas herramientas metodológicas y conceptuales en la formación inicial y permanente del profesorado, pudiéndose haber comprobado

su utilidad en el desarrollo de una formación dentro del marco del *XV Seminari Inetrnacional d'Avaluació de Materials Didàctics Jaume Martínez Bonafé* que tuvo lugar en el mes de abril de 2023 organizado por el grupo de investigación CAVILA perteneciente a *Nova Escola Galega* en colaboración con el *Centre de Formació, Innovació i Recursos per al professorat* de la *Generalitat Valenciana*. Por ello también podemos afirmar que se ha cumplido con el OE 3.2: *desarrollar estrategias conceptuales que permitan la inclusión del ACD en la formación inicial del profesorado*.

De todo este proceso señalado podemos concluir ahora que los libros de texto de educación musical son espacios discursivos de construcción identitaria y de un saber instituido que responde a las lógicas y racionalidades del sistema neoliberal en el que se encuentra inmerso. Discursos normalizados que se incorporan en el habitus de los sujetos que consumen estos dispositivos de concreción curricular, maestros, maestras, familias, niñas, niños, etc. Discursos que establecen relaciones de poder que incluyen o excluyen del texto determinadas construcciones identitarias y los saberes que las acompañan.

Hemos pretendido mostrar que el ACD efectuado en nuestro trabajo de investigación es una buena herramienta teórica y metodológica para detectar las identidades ausentes, significar a las personas racializadas, las mujeres, las y los trans, los sujetos pobres, las sexualidades disidentes, etc., y ponerlas en el centro, darles visibilidad, descubriendo simbólicas brechas contrahegemónicas en los intentos por desarrollar una teoría y una práctica de una educación musical emancipatoria. Y lo ha hecho nutriéndose de la perspectiva analítica y el saber interseccional.

Situarnos en la interseccionalidad para analizar, estudiar y generar nuevo conocimiento no ha sido una opción, sino una necesidad en este trabajo de doctorado. Lo que este escenario epistemológico nos ha proporcionado, ha sido la

posibilidad de entender y desde ahí construir una comprensión del mundo donde las opresiones no existen de manera separada y donde existen sujetos e identidades atravesadas por más de una opresión. Este marco estratégico de la relación teoría-práctica nació para cuestionar al feminismo en su mirar homogeneizado hacia un sujeto y una identidad única, referida a la mujer blanca, de clase media-alta y heterosexual. Las feministas negras (Davis 2004; hooks 2022), ya se preguntaron, en su momento, dónde estaban esas otras identidades, dónde se situaban las mujeres no blancas, pobres, lesbianas, etc. Y fue gracias a la posibilidad de la pregunta y de la crítica colectiva, que se enriqueció la mirada hacia las cuestiones del poder y la opresión.

La interseccionalidad, a su vez, nos ha facilitado el camino en el desarrollo de ACD. Comprender el estudio del discurso como un campo que, necesariamente, requiere de una complejidad teórica, ha sido crucial para llegar a incidir en las cuestiones referentes a la identidad y el saber. Esta es otra de las conclusiones a las cuales llegamos en este punto de la investigación, el enriquecimiento epistémico que nace del encuentro de los saberes interseccionales con los estudios críticos del discurso en el campo de la didáctica de la educación musical. Como ya mencionaba hooks (2022):

Necesitamos una teoría y una práctica feministas que no solo conciencien, sino que ofrezcan formas nuevas y diferentes de pensar y de ser, estrategias activistas que solo pueden ser radicales o revolucionarias porque, en la actual estructura del patriarcado imperialista, supremacista blanco y capitalista no hay lugar en el que estemos seguras por completo, individual y colectivamente. (p.206)

Además, el enfoque desde la interseccionalidad, que nos ha atravesado desde el inicio de estas páginas, no solo nos ha facultado para estudiar y entender la identidad desde otro prisma, sino también para enfrentarnos a las cuestiones del

saber y del saber vinculado a la cultura popular valenciana. En este punto podemos afirmar que existe un saber musical que nace del pueblo y se construye en el pueblo, un saber propio de la cultura popular que no está reconocido en las representaciones de los libros de texto de educación musical analizados. Frente a esta ausencia se generaliza una presencia de la homogeneidad, de un contenido y un saber sin una vinculación identitaria. Cabe señalar que, como ya se indica en la fase de análisis tanto de la práctica discursiva como de la práctica social, la editorial Bromera, incorpora ciertos contenidos propios de la cultura popular valenciana y, en alguna ocasión puntual, invita a trabajarlos en profundidad. Pero quitando estos casos eventuales, no encontramos la música de la cultura popular valenciana que sí existe en la calle, en las plazas, en los espacios de encuentro social e incluso en aquellos vinculados específicamente con el tradicionalismo y el folklore.

Estudiar la identidad y el saber con identidad es, en este caso, encontrar elementos más allá de la lengua de escolarización. Uno de los criterios de acotación del corpus era la publicación de los libros en ambas lenguas cooficiales, poniendo la mirada analítica en las cuestiones identitarias e incorporando una tesis inicial en la que se pensaba la posibilidad de que, los libros editados en valencià, incluyeran saberes del territorio. No obstante, el análisis nos ha llevado a deducir que, aunque la lengua vehicular sea la propia, sigue permeando un saber homogéneo encorsetado en un espacio discursivo de poder y hegemonías que responden a la escolarización inserta en el sistema neoliberal con sus esporas patriarcales, androcéntricas, racistas, occidentales, y clasistas. Un saber colonizado sobre el que se construyen las identidades de los sujetos usuarios. Una música sesgada que invita a consolidar unos saberes tanto individuales como colectivos alejados de esos saberes otros que se rechazan, se ocultan, o si se presentan, se señalan como raros.

Vicent Torrent, uno de los componentes de la referente y ya mencionada agrupación musical valenciana *Al Tall*, publicó en el año 2022 un libro que recoge diferentes artículos, discursos, conferencias, etc., elaboradas por el propio autor

entre los años 80 y finales de la década pasada. Esta obra nos insta a la reflexión sobre la música popular o tradicional a la cual hace referencia Torrent (2022), a los procesos de colonización, estandarización y globalización en los que se encuentra y a la importancia por seguir construyendo sonoridades propias del territorio. Como afirma, “tant la llengua com la música tradicional han sigut objectius de l’acció colonitzadora que ha patit la població: desprestigiades i manllevades de l’ús social<sup>91</sup>” (Torrent, 2022, citado en Pérez Pascual, 2022).

Ahora bien, debemos apuntar que en la decisión de estudiar, apropiarnos y aplicar ACD hemos podido apreciar pequeñas brechas contrahegemónicas que pueden ofrecer el principio de un cambio en la construcción del saber. Cantar canciones feministas, trabajar en profundidad y de manera significativa las músicas de un territorio y construir unas raíces con la cultura popular del espacio de crecimiento de los sujetos, son indicios que posibilitan la idea de innovación en el campo de la educación musical.

Como se ha desarrollado de manera más extensa en el segundo epígrafe del capítulo de análisis, concluimos, con esta investigación, que el libro de texto es un espacio discursivo donde y a partir del cual se desarrollan y se establecen relaciones de poder que ponen en juego formas de saber y construcción de identidades. De esta relación entre saber e identidad mediada por el poder surgen prácticas sociales que contribuyen a la reproducción y estabilidad de los sistemas culturales hegemónicos. La música, como parte de ese sistema cultural, se convierte en una práctica social a través de la cual se proyectan esas formas de identidad y saber. Y, si esa proyección se soporta sobre un contenido semiótico con el que se transmite su aprendizaje, tomar este modo de concreción y neutralización del contenido como núcleo de análisis era esencial para la presente investigación.

---

<sup>91</sup> Trad. Tanto la lengua como la música tradicional han sido objetivos de la acción colonizadora que ha sufrido la población: desprestigiadas y tomadas prestadas del uso social.

Por eso centramos nuestra mirada en el libro de texto, depositario de ese contenido semiótico.

Esta tesis doctoral ofrece la oportunidad de repensar el libro de texto. De mirarlo como un artefacto regulador de la práctica en el aula, como una práctica social que debemos trabajar a conciencia. Obviar su presencia, o considerarla simplemente un recurso didáctico en un sentido técnico, sería erróneo en el pensar de las pedagogías de la emancipación, por ello la contribución que se hace desde esta investigación a profundizar en la mirada analítica sobre esa forma de concretar y presentar el contenido curricular, puede ser interesante para seguir pensando en la educación musical y los discursos implícitos que se reproducen en las prácticas de cotidianidad de un aula.

## 1.2 El papel estratégico del libro de texto en la construcción de los discursos de conocimiento y poder en el currículum de educación musical

En este segundo bloque de conclusiones se recogen los objetivos generales concretados a partir de las preguntas de investigación 2 y 3 los cuales giran en torno a las cuestiones epistemológicas y metodológicas de esta tesis doctoral.

El Objetivo general 4 *estudiar la contribución de las teorías críticas, poscríticas, poscoloniales y de género en el campo de la investigación del currículum de la educación musical*, nos ha invitado a sumergirnos en profundidad en el estudio que esta base científica y analítica ha realizado sobre el segundo nivel de concreción curricular (Gimeno, 1988): el currículum presentado al profesorado en forma libro de texto, alcanzando así el OE 4.1 *concretar las aportaciones de estas teorías en la investigación del libro de texto de educación musical*. El proceso de estudiar estas aportaciones en este campo del saber ha permitido *identificar de qué manera estas teorías han elaborado un campo epistemológico válido y de reconocimiento académico en el estudio del libro de*

*texto* (OE 4.2) y, en correlación con el Objetivo General 3 y especialmente con el OE 3.2, *elaborar una serie de herramientas conceptuales que ayuden al análisis del libro de texto de educación musical* (OE 4.3) a partir de las cuales hemos procedido a examinar los veinticuatro libros de texto objeto de estudio.

Siguiendo con las contribuciones que ofrece esta tesis doctoral en relación con la teoría estudiada, ubicamos el Objetivo General 5: *desarrollar una fundamentación teórica en torno al poder y el discurso a partir de las aportaciones del ACD*, desde el cual se ha profundizado en la conceptualización de estas nociones, fundamental para el desarrollo tanto teórico como analítico de la presente investigación. Así, se han podido *definir las cuestiones del poder y vincularlas con el análisis crítico del discurso* (OE 5.1), llevándonos a *detectar, según las aportaciones teóricas, de qué manera el poder se instaure y atraviesa las construcciones identitarias y del saber* (OE 5.2).

El cumplimiento de estos objetivos ha posibilitado la comprensión del ACD no solo como un método de investigación, pudiendo alcanzar el planteamiento inicial del Objetivo General 6 *confirmar que el ACD como teoría y método es adecuado para el estudio crítico de los discursos implícitos en el libro de texto*, que se ha consolidado en el desarrollo del análisis a partir de *aplicar ACD, en su perspectiva metodológica, al análisis de los libros de texto de educación musical de primaria en el País Valencià* (OE 6.1).

En el proceso de enfrentarnos al análisis se comprobó que ninguna de las interpretaciones elaboradas por los ECD se ajustaba del todo a las necesidades de esta investigación, por ello se decidió establecer como punto de partida la propuesta de Fairclough (1995), sobre la que se inició un proceso de discusión con el enfoque sociocognitivo (Van Dijk 2009) y con el enfoque histórico del discurso (Wodak, 2003b), desarrollando un método independiente de ACD que ha cumplido con el OE 6.2 *elaborar, en caso de que no se halle ninguna propuesta*

*apropiada para este objeto de estudio, un método propio que se adapte a las necesidades de la presente investigación.* La producción de esta particular propuesta metodológica a partir de la correlación de estos tres enfoques bien fundamentados y argumentados y que incorpora análisis semiótico, análisis de la práctica discursiva y análisis de la práctica social, así como su implementación sobre el objeto de estudio aquí analizado (24 libros de texto de educación musical) ha posibilitado *obtener unos resultados válidos y fiables a partir de la aplicación del ACD como método de investigación* (OE 6.3).

Por todo ello, se puede confirmar que con el desarrollo de este trabajo de doctorado se ha cumplido, también, con el Objetivo General 7: *contribuir al campo de la investigación interdisciplinar y transdisciplinar de los estudios críticos del discurso*, al mismo tiempo que se ha podido *posicionar la investigación en didáctica de la educación musical dentro del panorama de los ECD* (OE 7.1).

Llegados a este punto, se concluye que las bases teóricas sobre las que se sustenta la presente investigación son determinantes para entender el proceso de desarrollo, el posicionamiento y el saber construido en estas páginas. La decisión de vincular la didáctica de la música con los ECD nos ha permitido la posibilidad de mirar esta área de conocimiento con los anteojos de las cuestiones de poder, las hegemonías y el discurso. Podemos deducir ahora que, como ya mencionamos más arriba, el currículum de educación musical en su concreción en libro de texto es un espacio de confrontación, donde suceden unos discursos atravesados por el poder.

Las teorías críticas nos han permitido superar la idea del currículum como unas páginas prescriptivas de aquello que se debe enseñar en el aula. Situándonos en esta perspectiva teórica, hemos tenido la posibilidad de estudiar el currículum como un espacio de hegemonías (Apple, 1986), y también como un lugar desde donde la pregunta se hace necesaria. Con las aportaciones desde la sociología crítica de Bourdieu y Passeron (1979) hemos teorizado e integrado cuestiones

fundamentales para este estudio como la idea de reproducción o el concepto de habitus (Bourdieu, 1991), relacionándolo con los órdenes del discurso a partir de las aportaciones de Foucault (1973). Este filósofo ha sido la base teórica de interpretación y apropiación del concepto de discurso, el cual se ha trabajado en profundidad tanto desde la mirada teórica como metodológica gracias a los ECD. Del mismo modo, la contribución teórica de Foucault (1987) en el campo del discurso y su vinculación con el poder ha sido fundamental para desarrollar la idea de dispositivo, adaptándola a la presente investigación y al objeto de estudio, el libro de texto.

Giroux (1992), Tadeu (2001) y Gimeno (1988), entre otros, ya más situados en un paradigma postcrítico, nos han acompañado en la evolución epistemológica de la idea de currículum y la contextualización en el mundo actual. La incorporación de la noción de contrahegemonía que plantea Giroux (1992) que bebe directamente de las aportaciones de Gramsci (1981), y que también es compartida por Wodak (2003b) en su enfoque histórico del discurso del ACD, así como por otras autoras y autores propios de este posicionamiento teórico, nos ha llevado a analizar el libro de texto como un dispositivo de reproducción, sí, pero también como un espacio donde se localizan grietas en los discursos del poder. Esta situación nos conduce a pensar otras posibilidades discursivas, por ejemplo, desde el feminismo y el antirracismo.

Las aportaciones de Tadeu (2001), en su obra ampliamente utilizada en este trabajo de doctorado *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el currículum* (2001), nos ha invitado a pensar el currículum como “documento de identidad” (p.78), como una dimensión de relaciones de poder en la que suceden cosas, en la que se generan confrontaciones y se establecen unas bases a partir de las cuales los sujetos, en el proceso de adquisición de las concreciones curriculares, conforman unas identidades y asimilan unos conocimientos que se tornan saberes. Siguiendo en esta línea, Martínez Bonafé (2002) y Rodríguez y Martínez Bonafé (2016), nos han permitido considerar el libro de texto como algo más que un recurso técnico,

como un dispositivo que concreta esas formas curriculares de significación y que se torna herramienta indispensable en la reproducción de los órdenes discursivos y la integración del habitus con el que se nutre el sistema neoliberal en el contexto institucional de la escolarización.

La teoría poscolonial y las ya mencionadas anteriormente interpretaciones que se han realizado a partir de la incorporación de la mirada interseccional en el desarrollo integral pero especialmente en el capítulo de análisis de esta investigación, han sido cruciales para la elaboración de las herramientas conceptuales con las que hemos pensado el currículum y analizado el libro de texto de educación musical. En este sentido, autores como Said (2004) nos han posibilitado repensar las aportaciones de las teorías críticas, incorporando el análisis que el poscolonialismo hace de las relaciones entre construcción de saber, eurocentrismo y colonización. Mignolo (1986), por su parte, nos ha permitido entender que la colonialidad sigue reproduciendo unos patrones de poder desde el centro hacia la periferia, haciendo especial énfasis en la colonialidad del saber.

Estudiar la didáctica de la música en su concreción en libro de texto desde este posicionamiento epistemológico nos ha llevado a profundizar en el análisis, examinar las contribuciones del ACD para la comprensión de las formas en que se concretan las hegemonías y contrahegemonías en la práctica social de la educación. Con todo ello podemos concluir que, como ya se ha mencionado anteriormente, las bases epistemológicas sobre las que se sustenta esta investigación son sólidas, válidas y fiables y permiten la posibilidad de seguir por esta vía analítica, integrando nuevas aportaciones al campo de la enseñanza de la música y los estudios críticos del discurso.

La tesis de partida de la presente investigación se vertebra en torno a la necesidad de estudiar el papel estratégico que el libro de texto de educación musical tiene en la producción y reproducción de un discurso hegemónico que

sostiene la escolarización en el contexto neoliberal. Tras la elaboración de un método propio para analizar críticamente el discurso, hemos podido comprobar que efectivamente el libro de texto sostiene una idea hegemónica que responde a la lógica del androcentrismo, la colonialidad y la clase. El estudio de la semiosis, su transformación en práctica discursiva en el proceso de contextualización, y la incorporación de esos órdenes discursivos en el habitus de los sujetos usuarios traduciéndose en práctica social, nos lleva a concluir que la enseñanza de la música con estos libros de texto tiene todas las condiciones para convertirse en un espacio de construcción de identidad y saber sesgado. Estas formas, si se mantiene el hecho del uso dominante del libro de texto en el aula, impregnan la didáctica de la música. Como quedó argumentado en la fundamentación teórica, si el texto goza todavía de una relación de autoridad no analizada y cuestionada por el profesorado, su carácter estratégico sobre la construcción de identidad y saber es evidente.

Por otra parte, el soporte concreto, el formato cerrado, la función de síntesis simplificadora y homogeneizadora de una prescripción curricular, el uso de determinados códigos lingüísticos y semióticos, etc., sitúan la posibilidad didáctica de la educación musical en un plano cerrado y unilateral: el que regula el propio texto. Como ya anunciamos en el epígrafe dedicado al análisis de la práctica social, todo está dicho desde otro lugar que precede a la vida concreta, inmediata y particular de cada aula y de los niños y las niñas que la habitan. Las tesis a las que recurrimos en nuestra justificación teórica que hablan del libro de texto como un ritual de colonización de la vida en las aulas (Fernández Reiris, 2003) se ven aquí reforzadas.

Por todo ello, concluimos que las aportaciones que esta investigación ofrece son necesarias para seguir pensando y elaborando prácticas pedagógicas emancipatorias, pero también para pensar la innovación docente en las cuestiones de la didáctica musical desde un prisma que reduzca la discutible autoridad hegemónica de estas formas de concreción curricular. No es nuestra pretensión, ni

mucho menos, situar el libro de texto como el enemigo, sino estudiar las significaciones discursivas que se transmiten en el aula en su uso diario y que se transforman en prácticas de cotidianidad, e invitar al profesorado y a los y las investigadoras de todos los niveles y áreas de conocimiento, a pensarlo desde esta mirada crítica.

Autoras del libro de texto, editores, e incluso maestros y maestras consumidoras del mismo, pueden interpretar esta investigación como una injerencia en el desarrollo de un trabajo pedagógico que tiene establecidos unos códigos de funcionamiento académico, cultural e institucional. Si nos situamos en un marco de racionalidad técnica, nada debería interferir en la investigación, diseño y desarrollo del currículum de educación musical. Así, partiendo de este modelo de racionalidad, el objeto de análisis de la presente investigación, el libro de texto, se cuida y se mejora en relación con aquellos aspectos técnicos que pueden garantizar un mejor uso en el desarrollo de la enseñanza de la música. Desde esta perspectiva, nada puede objetarse, así como tampoco puede no reconocerse el esfuerzo e interés de las y los autores, editores, y docentes por hacer lo mejor posible su trabajo.

Si bien como mencionábamos, este sería un marco construido desde una perspectiva técnico-racional, no es el modelo que ha impregnado la presente tesis doctoral. La legitimidad de nuestra pregunta de investigación y la inquietud que nos ha movido a encontrar respuestas nos la ha dado la escucha de la voz ausente. No obstante, para producir esa escucha ha sido necesario distanciarse y huir de este marco restrictivo de racionalidad en el diseño curricular. Por eso, como se ha anunciado en epígrafes anteriores, recurrimos a las teorías críticas y poscríticas, dado que ponían el acento en el análisis estructural (qué tipo de relaciones se establecen entre fenómenos, prácticas, consecuencias, factores, etc.) y postestructural: el importante papel de lo simbólico y del poder en la configuración de esa relación estructurada.

La mirada, en esta investigación, no contribuye al estudio que garantiza la mejor enseñanza de la música desde el diseño técnico de un recurso didáctico, sino que pone el acento en el modo en que ese recurso didáctico se convierte en algo más que un recurso para la buena enseñanza. Es esta intención por salirse de estas marcadas líneas teóricas la que nos permite escuchar las voces que desde las ciencias sociales y las ciencias de la educación apoyan, de diferentes maneras, nuestros interrogantes iniciales. Así como aquellos colectivos, aquellas voces minoritarias y minorizadas que, desde la sociedad, pugnan por hacerse escuchar ante propuestas didácticas y culturales homogéneas, excluyentes y rígidas. Nuestra injerencia, entonces, viene de la mano de un sujeto colectivo que tanto en el marco de las teorías pedagógicas como en el marco de la teoría social se esfuerza por hacerse visible, intentando encontrar en el espacio de la didáctica de la educación musical posibilidad de reconocimiento.

Como ya anunciamos, la insuficiencia sobre las cuestiones del poder en el esquema tradicional de las teorías críticas nos ha conducido hacia miradas postestructurales. Los estudios de género y la teoría poscolonial, nos ha permitido abrir y enriquecer la discusión en torno al currículum y el libro de texto que, hasta el momento, venían construyéndose desde las teorías críticas y poscríticas. Este nuevo enfoque nos ha permitido desarrollar nuevos argumentos e identificar problemáticas otras que no habían sido consideradas anteriormente. Además, la ausencia de investigaciones sobre análisis crítico del discurso en el libro de texto escolar de educación musical nos ha exigido ser muy cuidadosas en la opción metodológica, buscando la máxima adaptación a este estudio, al objeto de análisis y a los objetivos del mismo, a partir de diferentes corrientes de ACD, tomando como base las contribuciones de Fairclough (2003b), Van Dijk (2016c) y Wodak (2003b), así como los trabajos realizados desde el ACDF (Azpiazu, 2014).

## **2. LIMITACIONES**

Situarnos en el paradigma crítico de la educación y de la investigación, nos exige, en este punto, detener el proceso de escritura para estudiar cuáles han sido las limitaciones en el desarrollo de esta tesis doctoral. La posibilidad de la autocrítica y la reflexión sobre el trabajo realizado nos permitirá repensar aquellas cuestiones limitantes y convertirlas en posibilidades.

### **2.1 De la investigación**

En primer lugar, debemos enfrentarnos a los obstáculos encontrados en la investigación. De un lado, la complejidad y amplitud de las teorías críticas y poscríticas. El estudio de estas teorías en su proyección sobre el currículum y la concreción curricular del libro de texto ha sido una tarea ardua que se ha visto dificultada en el punto de atravesarse por las teorías poscoloniales y feministas. Los saberes propios de la decolonialidad y de las teorías de género superan, en muchas cuestiones, las propuestas de las teorías críticas. Comprender el porqué, concordar con estas ideas e integrarlas en la propia narrativa de esta tesis, ha sido una tarea compleja que se ha ido superando poco a poco hasta obtener el resultado que aquí se presenta.

Una vez superadas las trabas teóricas sobre las que construir los cimientos de nuestras tesis de partida, nos enfrentamos a los problemas metodológicos. En este punto tropezamos con diferentes situaciones que también nos obligaron a sortear y repensar algunas cuestiones de nuestra investigación. De un lado, el hecho de no encontrar, tras muchos meses de estudio, ningún enfoque de ACD que nos pareciera adaptable al 100% a las demandas de las preguntas y los objetivos de la investigación, nos condujo a la preocupación y la decisión por elaborar un método

propio resultante del cruce de los tres métodos que consideramos que más podían adaptarse y funcionar con el objeto de estudio, el libro de texto de educación musical.

Tras la elaboración del modelo propio, bien argumentado, justificado y descrito a nivel teórico, afrontamos la aplicación práctica. En este proceso la complejidad se presentó en la comprensión y diferenciación de cada una de las tres fases de análisis, aplicadas al estudio del libro de texto. No fue tarea fácil diferenciar entre práctica discursiva y práctica social, así como la exhaustividad que requería el análisis semiótico correspondiente a la fase 1. Esta situación nos llevó a doblar el tiempo inicial calculado para el análisis, además, en el proceso de cierre de este capítulo, reparamos tras diversos espacios de debate y reflexión, que la fase 3, que respondía al análisis de la práctica social, era, también, el espacio en el que se iban a proyectar, de alguna manera, las conclusiones de la presente investigación, dado que la práctica social es la causa y/o el resultado de un discurso determinado. De este modo, tuvimos que replantear el capítulo de conclusiones para no caer en repeticiones innecesarias.

Por otro lado, la selección del objeto de estudio también supuso, en su tiempo, un obstáculo. En primer lugar, el hecho que en el momento de seleccionar el objeto de estudio, todavía no hubiese una adaptación a la LOMLOE de todos los cursos de Educación Primaria en la enseñanza de la música en el País Valencià, nos obligó a concretar el objeto a aquellos cursos ya modificados, dado que no tenía sentido, en la comprensión innovadora y de aportación actualizada de esta investigación, contribuir al campo del currículum y la didáctica de la educación musical con un objeto de estudio obsoleto. No obstante, esta acotación a los primeros cursos de cada ciclo de Educación Primaria, que inicialmente nos había parecido una nueva piedra en el camino, nos permitió de otro lado, acotar el objeto, llevándonos a un corpus compuesto por veinticuatro libros de educación musical.

Así mismo, inicialmente la posibilidad de analizar veinticuatro libros de texto nos pareció incluso insuficiente. No obstante, en el proceso de estudio, adquisición y proyección de ACD, nos dimos cuenta de que era una muestra muy amplia para el análisis del discurso en la cuestión identitaria y del saber, convirtiéndose en un pequeño bache que, como ya se ha mencionado, nos obligó a replantear la programación cronológica de la investigación. El análisis suponía mucha más tarea de la inicialmente prevista. Sin embargo, la complejidad del corpus nos ha llevado a asegurar que los resultados obtenidos se encuentran ampliamente respaldados.

En definitiva, podemos advertir que los obstáculos con los que hemos tropezado a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo de doctorado han sido acordes a la complejidad de la propuesta y nos han permitido enriquecernos y crecer en el campo de estudio seleccionado.

## **2.2 De la investigadora**

La posibilidad de la autorreflexión como investigadora es fundamental. Aprender a mirar desde fuera, pensarse, examinarse y evolucionar a partir del planteamiento de las limitaciones, es un proceso clave en el enriquecimiento personal y académico de cualquier proceso científico.

En el caso que aquí nos ocupa, encontramos una limitación transversal, la cuestión del tiempo. El hecho de haber de desarrollar otras actividades profesionales paralelas a la producción académica ha tenido un efecto de dilatación temporal en el proceso de investigación. De facto, se tuvo que solicitar el cambio de modalidad a tiempo parcial puesto que la evolución del estudio iba requiriendo de mayor profundidad y, por tanto, mayor dedicación.

De otro lado, el inicio de esta investigación con una escasa experiencia en este tipo de trabajo, así como la insuficiente referencia a los marcos teóricos sobre los que se ha cimentado esta tesis doctoral durante la formación inicial en los estudios de Magisterio dificultó, en cierta manera, la comprensión de las bases teóricas que aquí se han expuesto. No partíamos de cero, pero enfrentarnos a una tesis doctoral, nos obligó a desarrollar unas habilidades intelectuales que no habían sido trabajadas a tanto nivel previamente. Este proceso fue duro pero bonito, superando los obstáculos de la complejidad epistémica y disfrutando de la comprensión y la posibilidad de la apropiación de la misma, llegando al objetivo deseado, contribuir en el campo de la innovación en la didáctica de la educación musical y los estudios críticos del discurso.

Siguiendo en esta línea, debemos mencionar también el deseo incesante de la investigadora por cuestionarse cada palabra, cada idea, cada aportación. La pregunta constante, el debate, la discusión han sido un elemento enriquecedor en esta investigación sin el cual, estamos seguras, que no habría llegado al punto en el que se encuentra. Ahora bien, este hecho ha ralentizado en muchas ocasiones, la redacción de los diferentes capítulos, prolongando en el tiempo, quizás más de la cuenta, el cierre de cada uno de ellos.

A fin de cuentas, las limitaciones que aquí se presentan se hacen en el sentido de la autocrítica y la posibilidad de advertir a futuras investigadoras e investigadores para sortear estos obstáculos desde el inicio. Además, nos permiten repensarnos para seguir en el camino de la investigación.

### **3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

Como mencionamos al inicio de estas páginas, pensamos la tesis doctoral como un punto y seguido. Una continuidad en el camino. Por ello, es que a continuación se plantearán posibles líneas de investigación futuras a partir de este estudio.

De un lado, la necesaria ampliación de la teoría en las cuestiones de la interseccionalidad y la decolonialidad. Consideramos fundamental seguir profundizando en estas bases epistémicas y en su relación con el estudio del currículum de educación musical enmarcado en los ECD ampliando también, de esta manera, las contribuciones al ACDF. Por otro lado, invitamos a seguir incrementando y profundizando la investigación en las cuestiones de la cultura popular del territorio, su presencia y qué presencia, en la didáctica de la educación musical y en el libro de texto escolar.

En un sentido más práctico, otra posible línea de futuro gravita en torno a la posibilidad de elaborar materiales didácticos a partir de las aportaciones aquí realizadas. Repensar el discurso del libro de texto y aplicar esta reflexión en las nuevas producciones editoriales. Como se ha señalado en reiteradas ocasiones, esta investigación no pretende demonizar el libro de texto, sino advertir del carácter estratégico de esta herramienta pedagógica y la importancia del estudio y la evaluación de la misma. Por ello, otra de las perspectivas que se proponen, es la posibilidad de formar a los grupos editoriales en este aspecto, así como la elaboración de comités de evaluación de los libros de texto, antes de su salida al mercado. A tal efecto, también se plantea la elaboración de un proceso de formación del profesorado, tanto inicial, incluyéndolo en el plan de estudio de las carreras de ciencias de la educación, como continua, en el análisis de los libros de texto de uso cotidiano por el profesorado en activo, poniendo el foco en la complejidad del discurso y sus formas de poder.

De esta intención por trabajar con el profesorado, surge otra posible línea de investigación centrada en la innovación docente y en el pensar otra didáctica de la educación musical. En este sentido, se desarrollaría un proceso de investigación - acción participante en colaboración con aquellos maestros y maestras en activo que muestren interés por cualificar y profundizar, en el desarrollo de su conocimiento profesional práctico relacionado con el análisis crítico, su principal herramienta de trabajo en el aula. Esta opción nos permite trabajar desde dentro del aula y la escuela, en un formato etnográfico, dando continuidad a esta investigación y planteando alternativas a la hegemonía didáctica del libro de texto a partir de contextos concretos.

Siguiendo en esta línea del trabajo teórico-práctico con los centros y la comunidad educativa, se propone, también, la posibilidad de iniciar un proceso de estudio de casos que nos permita examinar, de manera concreta, el impacto de cotidianidad real que estos dispositivos de concreción curricular tienen en las aulas de educación musical de primaria en el territorio valenciano. Si en esta investigación se concluyen unas prácticas discursivas y sociales, a partir de un análisis trifásico bien estructurado del discurso en su concreción sobre la identidad y el saber, sería ahora interesante observar cómo en diferentes prácticas escolares concretas y contextualizadas, suceden estas cuestiones teóricas aquí planteadas.

Otra de las opciones que sugiere esta tesis doctoral, es la posibilidad de aplicar el método aquí elaborado, pero centrando el análisis en cuestiones relativas a la práctica pedagógica: la organización curricular, la práctica docente o el papel del alumnado. Además, esta misma propuesta metodológica puede aplicarse a libros de texto de diferentes áreas de conocimiento, así como a diversos materiales didácticos físicos o digitales. Ahondando en esta cuestión, también se plantea la posibilidad de aplicar el modelo aquí presentado a diferentes elementos en los que se desarrollan eventos discursivos, no solo en el campo de la educación y la didáctica de la música, sino en otros campos de las ciencias sociales en los que se desee interaccionar con el estudio crítico de los discursos.

En este sentido, y siguiendo con la aplicación de ACD en su doble perspectiva teórica y metodológica, consideramos apropiada la posibilidad de estudiar el discurso sobre la identidad y el saber, en las guías docentes que acompañan al libro del alumnado. Para averiguar, en las orientaciones didácticas dirigidas al profesorado, qué discurso se refuerza y si sigue los mismos patrones que en el libro del alumnado.

Hasta aquí algunas de las líneas futuras que, por ahora, se proponen a partir de la investigación realizada y las aportaciones de esta. No obstante, somos conscientes que en el proceso de compartir este estudio con otras personas investigadoras en este y otro campo de estudio, este apartado puede ser ampliamente enriquecido, posibilitando otras miradas desde la transdisciplinariedad.

## Nota final

---

Cuando por fin terminé de escribir el contenido de esta tesis, a principios de enero de 2024, sentí una sensación ambigua de neutralidad emocional. Por decirlo con otras palabras, no sentí. Días más tarde, revisando el índice, reparé en que no estaba todo, que me faltaba por subrayar aquello que, desde el principio, tenía claro que tendría esta tesis, nuestra tesis: un “cierre bonito”. Recuerdo la primera reunión que tuve con Ana en la que revisamos aquél primer índice (fíjate Ana, si han pasado índices desde entonces que hemos llegado al XXIII borrador). Cuando terminó de indicarme las correcciones de los capítulos anteriores y llegó al final, me miró con ojos realmente curiosos y me dijo, ¿y esto? Obviamente nos reímos (y ahora recordándolo me río de nuevo), y le expliqué la importancia que para mí tienen los cuidados y que, por ello, también debía cuidar este trabajo, cada página, y cómo no, el final.

Volviendo a principios de 2024, inmersa en esa sensación agrídulce de vacío y final, una tarde nublada (de las pocas que nos ha dado este enero) estaba conversando con mi papá y le dije, ¡ay, papá!, ¿cómo podría cerrar la tesis de una manera dulce, propia y especial?, un rato más tarde tenía este regalo en el WhatsApp (sí, ahora es un moderno y ha decidido casi que abandonar el e-mail) al que él rebautizó como *Palabras para Clara* y que, como siempre, me ayudó a pensar, a pensar en aquello que había escrito y a pensar-me como sujeto, como mujer, como investigadora, como maestra, como hija, y unos cuantos “cómo” más.

Quien lea esta tesis quizás podrá objetar que un él o un ella más o menos no es nada, que una canción escrita de esta o de esta otra manera cambia poco la realidad y que a veces soy demasiado puntillosa en el análisis y que quizás no haya para tanto. Entonces, en ese momento, podemos acordarnos de los versos del poema de Goytisolo que musicó Paco Ibáñez y que dedicó a su hija Julia.

Un hombre solo, una mujer  
así tomados, de uno en uno  
son como polvo, no son nada.

Pero yo cuando te hablo a ti  
cuando te escribo estas palabras  
pienso también en otra gente.

Tu destino está en los demás  
tu futuro es tu propia vida  
tu dignidad es la de todos.

(Goytisolo, 1979, Palabras para Julia)

Y si como dice el poeta, es verdad que una palabra más o una imagen menos, así tomadas de uno en uno, son como polvo, no son nada, es cuando se juntan, cuando su destino es el encuentro y se hacen discurso, cuando se convierten en la expresión colectiva de un pueblo, cuando expresan su dignidad o su subordinación, su vileza.

*València, febrero 2024.*

## VI. REFERENCIAS

---



- Adell, J. y Area, M. (2023). El limbo de los libros de texto digitales en J. Rodríguez, C. Martínez-Delgado y C. Delgado-Amo (Eds.), *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. (pp. 43-49). Octaedro.
- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* (Trad. M. Ruwituso). Adriana Hidalgo Editora. (Trabajo original publicado en 2014)
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen Livros.
- Alves, M. (2023). *Currículos. Teorías e políticas*. Contexto Editora.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.
- Angulo, F. (2015). En busca del curriculum perdido. En Paraskewa, J. *The curriculum. Decanonizing the Field*. Peter Lang Press.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y curriculum*. AKAL.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Paidós.
- Azpiazu, J. (2014). Análisis crítico del discurso con perspectiva Feminista. En I. Medina, M. Luzán, M. Lagarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (Eds.), *Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (111-123). Universidad del País Vasco - Hegoa. [https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras\\_formas\\_de\\_reconocer.pdf?1488539836](https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836)
- Barajas, G., Bienvenido, J., García, P., Gil, C., Müller, A., Rodríguez, B. y Serrano, M. (2022a). *Revuela 3 primaria. Música y Danza*. SM.
- Barajas, G., Bienvenido, J., García, P., Gil, C., Müller, A. Rodríguez, B y Serrano, M. (2022b). *Revola 3 primària. Música y Danza*. SM Arrels.
- Bhabha, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Manantial.

- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Cornell University Library.
- Bourdieu, P. (19 de octubre de 1982). Entretien de Didier Éribon avec Pierre Bourdieu, à l'occasion de la publication de *Ce que parler veut dire*. *Libération*.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1989). Simbologia i pensament escolàstic. A propòsit d'architecture gothique et peysée scolastique. *Papers: Revista de Sociologia* 31, 9-31. (Trabajo original publicado en: *Postfacio*. En E. Panofsky (ed.), *Architecture gothique et pensée scolastique*. De Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Laia.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.4568](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.4568)
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Caballero, C., Bienvenido, J., Gil, C., Miralles, D., Müller, A. y Rodríguez, B. (2022a). *Revuela 1 primaria. Música y Danza*. SM.
- Caballero, C., Bienvenido, J., Gil, C., Miralles, D., Müller, A. y Rodríguez, B. (2022b). *Revola 1 primària. Música i Dansa*. SM Arrels.

- Cantarero, J. (2000). *Materiales curriculares y descualificación docente*. [Tesi Doctoral]. Universitat de València.
- Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Catalano, T. y Waugh, L. R. (2020). *Critical Discourse Analysis, Critical Discourse Studies and Beyond*. Springer.
- Cerutti, H. (2000). *Diccionario de Filosofía latinoamericana*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cifuentes, A., Gancedo, E.F., Estrada, N. (2022a). *1 Primaria Música*. Anaya.
- Cifuentes, A., Gancedo, E.F., Estrada, N. (2022b). *1 Primària Música*. Anaya.
- Cifuentes, A., Gancedo, E.F., Estrada, N. (2022c). *3 Primaria Música*. Anaya.
- Cifuentes, A., Gancedo, E.F., Estrada, N. (2022d). *3 Primària Música*. Anaya.
- Cifuentes, A., Gancedo, E.F., Estrada, N. (2022e). *5 Primaria Música*. Anaya.
- Cifuentes, A., Gancedo, E.F., Estrada, N. (2022f). *5 Primària Música*. Anaya.
- Cores, A. (2023). *Os materiais didácticos musicais en Educación Primaria. Un estudo sobre a percepción dos docentes especialistas en Educación Musical en Galicia* [Tesis Doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/30560>
- Cuervo, E. (2015). *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado* [Tesis Doctoral]. Universitat de València <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=cEfgDovMc%2FM%3D>

- Cuervo, E. y Moreno, W. (Coords.). (2020). *Lectores y lecturas de José Gimeno*. Morata.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38.
- Dussel, E. (1994). 1492: *el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Docencia.
- Esplugues Cebrián, M. (2015). *El currículum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD* [Tesis Doctoral]. Universitat de València  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=cEfgDovMc%2FM%3D>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman
- Fairclough, N. (2003a). *Analysing Discourse*. Routledge.
- Fairclough, N. (2003b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-208). Gedisa.

- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. En R. Wodak y P. Chilton (Eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 3-18). John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad* 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2, pp. 258-284). Sage.
- Feinberg, W. (1983) *Knowledge and values in social and educational research*. Temple University Press.
- Fernández Herrero, B. (2015). Esas otras mujeres: las brujas en la literatura infantil. *Linguagem-Estudos e Pesquisas* 19(1), 37-50. doi: 10.5216/lep.v19i1.39885
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fernández Palop, M. P. y Caballero García, P. Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201–217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Fernández Reiris, A. P. (2003). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum* [Tesis de doctorado]. Universitat de València.
- Fernández Reiris, A. P. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Miño y Dávila editores.
- Foro de Sevilla. (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Morata.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Fábula.
- Foucault, M. (1987). *Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew, T. (1979). *Language and Control*. Routledge and Kegan Paul.
- Francés, J., Garrido, Ll., Pastor, J. y Vallés, J. (2022a). *Musicanto 1*. Bromera.
- Francés, J., Garrido, Ll., Pastor, J. i Vallés, J. (2022b). *Musicant 1*. Bromera.
- Francés, J., Garrido, Ll., Pastor, J. y Vallés, J. (2022c). *Musicanto 3*. Bromera.
- Francés, J., Garrido, Ll., Pastor, J. i Vallés, J. (2022d). *Musicant 3*. Bromera.
- Francés, J., Garrido, Ll., Pastor, J. y Vallés, J. (2022e). *Musicanto 5*. Bromera.
- Francés, J., Garrido, Ll., Pastor, J. i Vallés, J. (2022f). *Musicant 5*. Bromera.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. La educación como práctica de la libertad. S.XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Garcés, M. (2018). Las historias de una idea (epílogo). En C. Ngozi Adichie, El peligro de la historia única (pp. 33-49). Penguin Random House.
- Gerehou, M. (2021). *Qué hace un negro como tú en un sitio como este*. Ediciones Península.
- Gillanders, C. (2020). *Reviewing research related to textbooks for the music classroom in primary schools in Spain*. Andavira.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (Coord.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno, J. (Coord.). (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal.

- Giroux, H. (1985). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, M, 36 - 65.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Educador.
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa (Trad. J. Aldemar). BARBECHO, *Revista de Reflexión Socioeducativa* 2, 17-25.
- Giroux, H. A., Penna, A. N. y Pinar, W. (1981). *Curriculum & instruction: Alternatives in education*. McCutchan.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Vol.1. México: Ediciones Era S.A.
- Grossberg, L. (2010). *Estudios culturales: teoría, política y práctica*. Letra Capital.
- Grumet, R.M. (1989). Generations: Reconceptualist curriculum theory and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 13-17.
- Grumet, M. R. (2009). Curriculum Inquiry, Theory, and Politics. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 221-234. <https://doi.org/10.1111/j.467-873X.2008.01447.x>
- Guha, R. (Ed) (1996) *Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society*. New Delhi- Oxford University Press, Traducción de Ana Rebeca Prada. <http://www.ram-wan.net/restrepo/contemp/guha-prefacio-1.pdf>.
- Hall, S. (2008). ¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar al límite en S. Mezzadra, G. Chakravorty Spivak, C. Talpade Mohanty, E. Shohat, S. Hall,

- D.Chakrabarty, A. Mbembe, R. J. C. Young, N. y F. Rahola (Eds.), *Estudios Poscoloniales, ensayos fundamentales*. Traficantes de Sueños.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? en S. Hall, y P. Du Gay (Coords.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2ª ed.) Edward Arnold.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. Falmer Press.
- Heidegger, M. (1963) *Qué es metafísica*. Cruz del Sur.
- hooks, b. (2021). *Afán. Raza, género y política cultural*. Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. S.XXI.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Jorgensen, (2002). Philosophical issues in curriculum. 48-62 En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press.
- Kendall, S. y Tannen, D. (2015). Discourse and Gender. En D. Tannen, H.E. Hamilton y D.Schiffrin *The Handbook of Discourse Analysis* Wiley & Blackwell Publishers (2ª ed, 639-660).
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Larumbe, M. y de la Ossa, M. A. (2022a). *Música. NUEVO ACORDES. 1 PRIMARIA*. Santillana.
- Larumbe, M. y de la Ossa, M. A. (2022b). *Música. NOU ACORDS. 1 PRIMÀRIA*. Sanoma Educación. Santillana/Vorammar.
- Larumbe, M. y de la Ossa, M. A. (2022c). *Música. NUEVO ACORDES. 3 PRIMARIA*. Santillana.
- Larumbe, M. y de la Ossa, M. A. (2022d). *Música. NOU ACORDS. 3 PRIMÀRIA*. Sanoma Educación, S. L. U. Santillana/Vorammar.
- Larumbe, M. y de la Ossa, M. A. (2022e). *Música. NUEVO ACORDES. 5 PRIMARIA*. Santillana.
- Larumbe, M. y de la Ossa, M. A. (2022f). *Música. NOU ACORDS. 5 PRIMÀRIA*. Sanoma Educación, S. L. U. Santillana/Vorammar.
- Lazar, M. (2000). Gender, discourse and semiotics: the politics of parenthood representations. *Discourse & Society* 11(3), 373–400.
- Lazar, M. (2005). *Feminist Critical Discourse Analysis: Studies in Gender, Power and Ideology*. Palgrave Macmillan.
- Lazar, M. (2007). *Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis*. *Critical Discourse Studies* 4(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/17405900701464816>
- Londoño-Vásquez, D. A. y Bermúdez-Restrepo, H. L. (2013). Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación. *Palabra Clave* 16(2), 491-519.

- López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [Tesis Doctoral]. Universitat de València.
- Losada, J. J. (2011). Los estudios poscoloniales y su agenciamiento en el pensamiento crítico latinoamericano. *Criterios* 4(1), 251-287. <https://doi.org/10.21500/20115733.1952>
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata
- Machado, A. (1973). *Juan de Mairena* (sentencias donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo). Austral. (Trabajo original publicado en 1936)
- Manzano, V. (2005). Introducción al análisis del discurso. <https://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>
- Marín-Liévana, P., Blasco, J. S. y Botella, A. M. (2021). Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(1), 225–250. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.1.009>
- Martín, C., Bienvenido, J., Gil, C., Miralles, D., Müller, A., Rodríguez, B. y Serrano, M. (2022a). *Revuela 5 primaria. Música y Danza*. SM.
- Martín, C., Bienvenido, J., Gil, C., Miralles, D., Müller, A., Rodríguez, B. y Serrano, M. (2022b). *Revola 5 primària. Música i Dansa*. SM Arrels.
- Martín-Criado, E. (2009). Habitus. En Reyes, R. (Dir.) *Diccionario Crítico De Ciencias Sociales, Volumen 2*, Plaza y Valdés,; Pp. 1427-.1439.
- Martín-Criado, E. (2013). Cabilia: la problemática génesis del concepto de habitus. *Revista Mexicana de Sociología*, 75 (1), 125-151. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2013.1.35119>
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.

- Martínez Bonafé, J. (2007). El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa? *Aula de innovación educativa*, (165), 12-14.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 62-73.
- Martínez Bonafé, J. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 23-34.
- Martínez Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación En La Escuela*, (100), 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Martínez Bonafé, J. (2022). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Roteiro* (47) 1-116.
- Martínez Bonafé, J. y Alves, M. (2009). El currículum: las presencias y las ausencias. *Cuadernos de pedagogía*, (389), 84-88.
- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez, J. (2010). El Currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Morata.
- Martínez-Delgado, C. (2016). *La transmissió cultural a l'educació primària a través del currículum de música. Una anàlisi dels llibres de text*. [Memòria de Treball de Fi de Màster]. Universitat de València.
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 18(2). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

- Mezzadra, S. (2008). Introducción en S. Mezzadra, G. Chakravorty Spivak, C. Talpade Mohanty, E. Shohat, S. Hall, D.h Chakrabarty, A. Mbembe, R. J. C. Young, N. y F. Rahola (Eds.), *Estudios Poscoloniales, ensayos fundamentales*. Traficantes de Sueños.
- Mignolo, D. W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mignolo, D. W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, D. W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de filosofía 30(74)*, 7-23.
- Miralles, D. (2022). Oye mi cuerpo suena. *Revuela 1º Música y Danza*. Paco Arribas Producciones Musicales.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez, y A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117- 164). Cátedra.
- Ortega Sánchez, D. y Juez Fuentespina, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, (19), 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Ortiz, A., Arias M.I. y Pedrozo, Z.E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América 6(12)*, 195-222.
- Palermo, Z. (Comp.). (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Peirats, J., Gallardo, I., San Martín, A.; Cortés, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI 33(3)*, 39-62.

- Pérez Galán, M. (2000). *La enseñanza en la II República Española*. Revista de Educación (número extraordinario 2000) 317-332.
- Pérez Pascual, M. (2022). El sobiranisme musical de Vicent Torrent. *El Temps*, 2007, 28 nov.
- Pinar, W.F. (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. McCutchan Publishing Corporation.
- Pinedo, J. (2015). Apuntes sobre el concepto postcolonialidad: semejanzas y diferencias en su concepción y uso entre los intelectuales indios y latinamericanistas. *UNIVERSUM* 30(1), 189-216.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.).
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd>, 1.ª actualización (junio 2023).
- Reisigl, M. (2017). The Discourse-Historical Approach. En J. Flowerdew y J. E. Richardson (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 44-59). Routledge.
- Rodríguez, J. (2000) *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, J., y Castro, M. M. (2007). Materiales didácticos para una intervención interdisciplinar desde los ámbitos formal y no formal. Un análisis tras su implementación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (29), 7-24.
- Rodríguez, J., Bruillard, E. y M. Horsley (Eds.), (2015). *Digital textbooks, what's new?*. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. <http://dx.doi.org/10.15304/op377.759>

- Rodríguez, J. y Martínez Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cuadernos CEDES*, 36(100), 319-336.
- Rodríguez, J., Martínez-Delgado, C. y Delgado-Amo, C. (Coords.). (2023). *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Octaedro.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(1), 141-166.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. y Joseph, G. O. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.
- Sandoval, Ch. (2004). Nuevas ciencias. Feminismos cyborg y metodología de los oprimidos. En *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*, bell hooks et al., 81-106. Traficantes de sueños editores.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science* 11(1), 303-326.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (197-210). Akal.
- Silva, O. (2002) El análisis del discurso según van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y palabra* 26. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores//n26/osilva.html>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Tadeu, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili (Ed.).

- Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. 64-78. Lozada.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad*. Nuevas visiones sobre el currículum. Octaedro.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1975). *Curriculum Development. Theory into Practice*. MacMillan.
- Terra (2014). New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 46(2), 225-248.
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tyler, R. (1992) *Principios Básicos del Currículum*. Troquel.
- Van Dijk, T.A. (1984). *Prejudice in discourse*. Benjamins.
- Van Dijk, T.A. (1990). Discourse & Society: a new journal for a new research focus. *Discourse & Society* 1(1).
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. (Trad. M. González). *Antrophos* (186), 23-36.
- Van Dijk, T.A. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I, una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2002). Discurso y racismo. *Persona y sociedad* 16(3), 191-205.
- Van Dijk, T. (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003b). La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (143-177). Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.

- Van Dijk, T. A. (2011). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Sage Publications
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto*. Gedisa. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/d21f96b0b65251aaa52ddf80364dab91.pdf>
- Van Dijk, T.A. (2016a). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30, 203-222 DOI: 10.4206/
- Van Dijk, T. A. (2016b). Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. *Letrônica* 9(supl.), 8-29 <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.s.23189>
- Van Dijk, T.A. (2016c). Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 167-193.
- Van Dijk, T.A. (2016d). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2005). Three models of interdisciplinarity. En R. Wodak y P. Chilton (Eds.) *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 3-18). John Benjamins Publishing Company.
- Vicente Álvarez, R. M. (2011). *Os materiais didáticos e musicais en educación infantil. Un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia* [Tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3629>
- Vicente Álvarez, R.M., Gillanders, C., Rodríguez, J., Romanelli, G. & Pitt, J. (2020) (eds.) *Music education and didactic materials*. Grupo STELLAE/IARTEM
- Vicente Nicolás, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/10046>

- Viñao Frago, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza. Su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (4), 63-88.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.) (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Abya-Yala.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Willis, P. (1990). Producción cultural y teorías de la reproducción. En F. Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación* (640-659). Ariel.
- Wischenbart, R. y Fleischhacker, M.A. (2022). *Global 50 Ranking of the International Publishing Industry 2022*. Ruediger Wischenbart Content and Consulting 2022.
- Wodak, R. (ed.) (1989) *Language, Power and Ideology. Studies in political discourse*. Benjamins.
- Wodak, R. (2003a). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.17-34). Gedisa.
- Wodak, R. (2003b). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.101-141). Gedisa.
- Wodak, R., y Forchtner, B. (Eds.). (2017). *Critical Discourse Studies. A critical approach to the study of language and communication*. En R. Wodak y B. Forchtner (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Politics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315183718>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Wodak, R., y Meyer, M. (2009). Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. In R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods for Critical Discourse Analysis* (pp. 1, 33). Sage.

Wodak, R., y Reisigl, M. (2009). The discourse-historical approach (DHA). *Methods of critical discourse analysis*, (2), 87-121.

Wodak, R. y Van Dijk, T.A. (2000). *Racism at the top: Parliamentary discourses on ethnic issues in six european states*. Drava Verlag.

Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118  
<http://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

## **VII. ANEXOS**

---



## ANEXO I. Listado de audiciones por curso y editorial

Anaya 1º Operació món	
Lista audiciones	
Nombre	Autoría
Pa amb Mantega	Wolfgang Amadeus Mozart
Contradansa	Wolfgang Amadeus Mozart
El bosc de Krapfen	Johann Strauss II
Dansa de les flautes de joguet	Piotr Ílltx Txaikovski
El rellotge sincopat	Leroy Anderson
The promise	Debbie Wiseman
SM 1º Revola	
Lista audiciones	
Nombre	Autoría
La batalla	Wolfgang Amadeus Mozart
Angels in heaven	Cris Rodríguez and The Spoon Lady
We will rock you	Queen
Febrer	Fanny Mendelssohn
I'm shipping up to Boston	Dropkick Murphys
Aquari	Camille Saint-Saëns
Harry Potter	John Williams
Santillana (Voramar) 1º Nou acords	
Lista audiciones	
Nombre	Autoría
La bataille	Wolfgang Amadeus Mozart
Marxa reial del lleó	Camille Saint-Saëns
Badinerie	Johann Sebastian Bach
Dansa hongaresa núm. 5	Johannes Brahms
El somni de Clara (Trencaous)	Piotr Ílltx Txaikovski
Aquari	Camille Saint-Saëns

<b>Bromera 1º Musicant</b>	
<b>Lista audiciones</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
La màquina d'escruiure	Leroy Anderson
Dansa macabra	Camille Saint-Saëns
El matí	Edvard Grieg
They are Hidden	Sara Galiana
El Rossinyol i ña Rosa: III L'Escombriaire	Matilde Salvador
La sorpresa	Joseph Haydn
Obertura de l'òpera Tannhäuser	Richard Wagner
Pizzicato-Polka	Johann Strauss
Cangurs	Camille Saint-Saëns
Papageno i Papagena	Wolfgang Amadeus Mozart
We will rock you	Queen
Simfonia dels joguets	Wolfgang Amadeus Mozart
<b>TOTAL AUDICIONES 1º DE PRIMARIA</b>	
<b>31 audiciones</b>	

## Anaya 3º Operació món

## Lista audiciones

Nombre	Autoría
Guillem Tell	Gioachino Rossini
Simfonies per als sopars del rei	Michel-Richard Delalande
Vals de les flors	Piotr Ílltx Txaikovski
Bagatel la	Émile Waldteufel
You never can tell	Chuck Berry
"Le basque" (cinc danses franceses)	Marin Marais
Place your bets (The hustle)	Anne Dudley
La batalla (Contradansa en Do)	Wolfgang Amadeus Mozart

## SM 3º Revola

## Lista audiciones

Nombre	Autoría
Un tumbao cubà	Freddy Lafont
The S-Danse	Ivana Bilic
El contacontes	Rachel Portman
The mask of the Phantasm	Shirley Walker
L'elefant (Carnestoltes dels animals)	Camille Saint-Saëns
El vol del borinot (El conte del tsar Saltan)	Rimski-Kórsakov

## Santillana (Voramar) 3º Nou acords

## Lista audiciones

Nombre	Autoría
El matí	Edvard Grieg
En un mercat persa	Albert William Ketélbey
Papageno i Papagena	Wolfgang Mozart
Pere i el llop	Serguei Prokófiev
El vals de les flors	Piotr Ílltx Txaikovski
Simfonia del nou món	Antonín Leopold Dvo ák
<i>NO SE NOMBRA</i>	Barbara Strozzi

<b>Bromera 3º Musicant</b>	
Lista audiciones	
<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
Pisando flores. Live at Las Ventas Madrid	Ara Malikian
Wake Me Up - Avicii	2Cellos
Viva La Vida - Coldplay	Aristo Quartet
Crystallize	Lindsey Stirling
Marxa turca	Wolfgang Amadeus Mozart
Bolero	Maurice Ravel
Live Sessions	Rafa Navarro
Cavalcada de les valquíries	Richard Wagner
Brisa de metal	Vanessa Garde
La marxa del rei barbut	Matilde Salvador
Tabal i saragüells	Mario Roig Vila
<b>TOTAL AUDICIONES 3º DE PRIMARIA</b>	
32 audiciones	

<b>Anaya 3<sup>o</sup> Operació món</b>	
<b>Lista audiciones</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
Farruca (El sombrero de tres picos)	Manuel de Falla
Bolero	Maurice Ravel
Rellotge musical vienés	Zoltán Kodály
Contradansa núm. 8	Ludwin van Beethoven
Pizzicato (Ballet Sylvia)	Léo Delibes
Marxa persa	Johann Strauss
En un mercat persa	Albert William Ketélbey
La canción de la infanta	Pauline García-Viardot
Processó del Sardar (Esbossos caucàsics)	Mikhail Ippolitov-Ivanov
Dansa napolitana (El llac dels cignes)	Piotr Ílltx Txaikovski
Moon river (Desdejuni amb diamants)	Henry Mancini
Intermedio (La leyenda del beso)	Reveriano Soutullo
Suffolk Morris: Ritmico (Suffolk Suite III)	Doreen Carwithen
Coronel Boogey (El pont sobre el riu Kwai)	Malcolm Henry Arnold
Danza de las hachas (Fantasía para un gentilhombre)	Joaquin Rodrigo
<b>SM 5<sup>o</sup> Revola</b>	
<b>Lista audiciones</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
Contrappunto bestiale alla mente	Adriano Banchieri
Quintet de corda núm. 17, Minuet	Luigi Boccherini
Sylvia "pizzicato"	Léo Delibes
Samba reggae	Shambaiala
Diesis Live	Gioli & Assia
Idadéyo	Déné Issébére

Santillana (Voramar) 5º Nou acords	
Lista audiciones	
Nombre	Autoría
Els fòssils	Camille Saint-Saëns
La màquina d'escriure	Leroy Anderson
Simfonia del nou món	Antonín Leopold Dvořák
Ases Salvatges	Camille Saint-Saëns
Duo dels gats	Gioacchino Rossini
L'aprenent de bruixot	Paul Dukas
Els cangurs	Camille Saint-Saëns
Passeig en trineu	Leroy Anderson
El vol del borinot (El conte del tsar Saltan)	Nicolai Rimski-Kórsakov
L'hivern	Antonio Vivaldi
Minuet	Ludwin van Beethoven
Wachet auf! Ruft uns die Stimme	Johann Sebastian Bach
Smoke on the water	Deep Purple
NO SE NOMBRA	The rolling stones
NO SE NOMBRA	Patti Smith
NO SE NOMBRA	Janis Joplin
NO SE NOMBRA	Chuck Berry
Autumn leaves	Bill Evans
Autumn leaves	Miles Davis
Autumn leaves	Pedro Iturralde
Autumn leaves	Paula Cole
America (West Side Story)	Leonard Bernstein
El rey león	NO SE NOMBRA
Gerónimo Stilton	NO SE NOMBRA
TIC-TAC	NO SE NOMBRA
Grease	NO SE NOMBRA
Bromera 5º Musicant	
Lista audiciones	
Nombre	Autoría
Byllo	Modest Mussorgski
Fanfarria per a l'home comú	Aron Copland
Pins de Roma	Ottorino Respighi
Barcelona	Freddy Mercury
Nessun Dorma	Giacomo Puccini

Pour une femme de mon nom (La fille du regiment)	Gaetano Donizetti
El somni imposible (Man of La Mancha)	Mitch Leigh y Joe Darion
Concert per a piano i orquestra	Emilia Gubitosi
El mar i el vaixell de Sindbad (Xahrazad)	Rimski-Kórsakov
Elève-toi, mon âme	Mel Bonis
Corrandes de lluna	Marala
L'hivern	Antonio Vivaldi
El vol del borinot (El conte del tsar Saltan)	Nicolai Rimski-Kórsakov
El Messies	Haendel
<b>TOTAL AUDICIONES 5º DE PRIMARIA</b>	
<b>61 audiciones</b>	

## ANEXO II. Listado de danzas por curso y editorial

580

Anaya 1º Operació món						
Lista de danzas						
Edició en valencià			Edició en castellano			
Nombre	Autoria	Procedencia	Nombre	Autoria	Procedencia	
Joan Petit	No se nombra	No se nombra / Pop. Val.	A bailar	No se nombra	No se nombra	
Gratacel	No se nombra	No se nombra	Rascacielos	No se nombra	No se nombra	
A la ferreteria	No se nombra	No se nombra	En la ferreteria	Movimiento libre	No se nombra	
L'amagatal	No se nombra	No se nombra	La madriguera	No se nombra	No se nombra	
Samba Lelé	No se nombra	No se nombra / Pop. Bra	Samba Lelé	No se nombra	No se nombra	
Pa amb mantega	Wolfgang Amadeus Mozart	No se nombra	Pan con mantequilla	Wolfgang Amadeus Mozart	No se nombra	
Contradansa	Wolfgang Amadeus Mozart	No se nombra	Contradanza	Wolfgang Amadeus Mozart	No se nombra	
El rellotge sincopat	Leroy Anderson	No se nombra	El reloj sincopado	Leroy Anderson	No se nombra	

## SM 1º Revola

## Lista de danzas

Edición en valencià		Edición en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia
La badoise	No se nombra	Francia	La badoise	No se nombra	Francia
Koce, el perruquer	No se nombra	República de Macedonia del Norte	Koce, el peluquero	No se nombra	República de Macedonia del Norte
Collint el te	No se nombra	Taiwán	Recogiendo el té	No se nombra	Taiwán

## Santillana (Voramar) 1º Nou acords

## Lista de danzas

Edición en valencià		Edición en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia
El ritme de la selva	No se nombra	No se nombra	El ritmo de la selva	No se nombra	No se nombra
Marxa reial del lleó	Camille Saint-Saëns	No se nombra	Marcha real del león	Camille Saint-Saëns	No se nombra
Dansa hongaresa núm. 5	Johannes Brahms	No se nombra	Danza húngara nº 5	Johannes Brahms	No se nombra

Hinky dinky	No se nombra	No se nombra	Hinky dinky	No se nombra	No se nombra
El trencanous	Piotr Ílitz Txaikovski	No se nombra	El cascanueces	Piotr Ílitz Tchaikovski	No se nombra
<b>Bromera 1º Musicant</b>					
<b>Lista de danzas</b>					
<b>Edición en valencià</b>			<b>Edición en castellano</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>	<b>Procedencia</b>
Dansa macabra	Camille Saint-Saëns	No se nombra	Danza macabra	Camille Saint-Saëns	Propia
El baile de la carrasquilla	No se nombra	No se nombra	El baile de la carrasquilla	No se nombra	No se nombra / Estado español
Epo	No se nombra	Nova Zelanda	Epo	No se nombra	Nueva Zelanda
O garutiño	No se nombra	Gallega	O garutiño	No se nombra	Gallega
Branle dels cavalls	No se nombra	No se nombra	Branle de los caballos	No se nombra	No se nombra / Francia
<b>TOTAL DANZAS 1º DE PRIMARIA</b>					
<b>21 danzas</b>					

## Anaya 3º Operació món

## Lista de danz

Edició en valencià		Edició en castellano			
Nombre	Autoria	Procedencia	Nombre	Autoria	Procedencia
Simfonies per als sopars del rei	Michel-Richard Delalande	No se nombra	Simfonías para las cenas del rey	Michel-Richard Delalande	No se nombra
El paseito de don Tomás	Tradicional	Canàries	El paseito de don Tomás	Tradicional	Canàries
Vals de les flors	Piotr Ílitz Txaikovski	Rusia	El vals de las flores	Piotr Ílitz Txaikovski	Rusia
You never can tell	Chuck Berry	Nordamèrica	You never can tell	Chuck Berry	EEUU
Le basque	Marin Marais	Francia	Le basque	Marin Marais	Francia
Place your Bets	Anne Dudley	Anglaterra	Place your Bets	Anne Dudley	Anglaterra
¡Oh, Susanna!	No se nombra	No se nombra/ EEUU	¡Oh, Susanna!	No se nombra	No se nombra / EEUU

SM 3º Revola						
Lista de danzas						
Edición en valencià			Edición en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia	
La mariposa	No se nombra	Bolivia i el Perú	La mariposa	No se nombra	Bolivia y Perú	
Río verde	Popular	Cantàbria i Asturies	Río verde	Tradicional	Cantaria y Asturias	
Les meues grans nocces escoceses	No se nombra	Escòcia	Mi gran boda escocesa	No se nombra	Escocia	
Santillana (Voramar) 3º Nou acords						
Lista de danzas						
Edición en valencià			Edición en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia	
El twist de l'esquelet	No se nombra	No se nombra	El twits del esqueleto	No se nombra / Oscar Arriagada	No se nombra	
La dansa dels set salts	No se nombra	No se nombra	La danza de los siete saltos	No se nombra	No se nombra	

El ball dels arquets	No se nombra	No se nombra / (País Valencià)	Vals de las flores	Piotr Íltx Chaikovski	No se nombra
Vals de les flors	Piotr Íltx Txaikovski	No se nombra			
<b>Bromera 3º Musicant</b>					
Lista de danzas					
<b>Edición en valencià</b>			<b>Edición en castellano</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>	<b>Procedencia</b>
La fira	No se nombra	No se nombra	La fira	No se nombra	No se nombra
El ball de la convidada	Popular	País Valencià	El ball de la convidada	Popular	País Valencià
Valset de Tales	Popular	País Valencià	Valset de Tales	Popular	País Valencià
La pometa	No se nombra	Occitània	La manzanita	No se nombra	Occitània
<b>TOTAL DANZAS 3º DE PRIMARIA</b>					
18 danzas edición en valencià			17 danzas edición en castellano		

Anaya 5º Operació món						
Lista de danzas						
Edició en valencià			Edició en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia	
La dansa de bastons	Tradicional	No se nombra / Estado español	La danza del paloteo	Tradicional	No se nombra / Estado español	
Syrtaki Parapoñota	No se nombra	Grecia	Syrtaki Parapoñota	No se nombra	Grecia	
Música andalusina	No se nombra	Al-Andalus	Música andalusí	No se nombra	Al-Andalus	
Tzadik Katamar (La palmera)	Tradicional	Israel	Tzadik Katamar (La palmera)	Tradicional	Israel	
La Danza de las hachas	Joaquín Rodrigo	València	La Danza de las hachas	Joaquín Rodrigo	València	
La rumba	No se nombra	Cuba / España / Catalunya / Andalucía / Galiza	La rumba	No se nombra	Cuba / España / Catalunya / Andalucía / Galiza	

SM 5° Revola						
Lista de danzas						
Edición en valencià			Edición en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia	
Tin tan	Danza popular	Aragón	Tin tan	Danza popular	Aragón	
La Xampanya	Danza popular	Catalunya	La Xampanya	Danza popular	Catalunya	
Polca majoreta	Danza popular	Canarias	Polca majoreta	Danza popular	Canarias	
Santillana (Voramar) 5° Nou acords						
Lista de danzas						
Edición en valencià			Edición en castellano			
Nombre	Autoría	Procedencia	Nombre	Autoría	Procedencia	
Karanga	No se nombra	No se nombra	Karanga	No se nombra	No se nombra	
Els fòssils	Camille Saint-Saëns	No se nombra	Los fósiles	Camille Saint-Saëns	No se nombra	
Batucada!	No se nombra	Brasil	¡Batucada!	No se nombra	Brasil	

Ball de bastons	Danza tradicional	Comunidad Valenciana	Danza de paloteo	No se nombra	No se nombra
Amèrica	Leonard Bernsteins	West Side Story / EEUU	Amèrica	Leonard Bernsteins	West Side Story / EEUU
<b>Bromera 5º Musicant</b>					
<b>Lista de danzas</b>					
<b>Edición en valencià</b>			<b>Edición en castellano</b>		
<b>Nom</b>	<b>Autoría</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>	<b>Procedencia</b>
La jota valenciana	Popular	País Valencià	La jota	Popular	País Valencià
Esku Dantzà	Popular	Baztan (Navarra)	Esku Dantzà	Popular	Baztan (Navarra)
Bonse aba	Popular	Zàmbia	Bonse aba	Popular	Zàmbia
El cercle circassià	Dansa folk	Escòcia	El círculo circasiano	Danza folk	Escocia
<b>TOTAL DANZAS 5º DE PRIMARIA</b>					
<b>18 danzas</b>					

## ANEXO III. Listado de canciones por curso y editorial

Anaya 1º Operació món			
Lista de canciones			
Edició en valencià		Edició en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
Joan Petit	No se menciona	¡A bailar!	No se menciona
L'espill	No se menciona	El espejo	No se menciona
A la virulé	No se menciona	Don Gato	No se menciona
Tin tin	No se menciona	Tin, tin	No se menciona
Gratacel	No se menciona	Rascacielos	No se menciona
A la ferreteria	No se menciona	En la ferretería	No se menciona
Un somni	No se menciona	Un sueño	No se menciona
Mira la lluna	No se menciona	Mira la luna	No se menciona
Samba Lelé	No se menciona	Samba Lelé	No se menciona
Busca la mar	No se menciona	Busca el mar	No se menciona
SM 1º Revola			
Lista de canciones			
Edició en valencià		Edició en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
El meu cos sona	David Miralles	Mi cuerpo suena	David Miralles
Amb el cos farem soroll	Ángel Müller	Con mi cuerpo sueno yo	Ángel Müller
Què divertit!	David Miralles	¡Qué divertido!	David Miralles
La cassola i el rellotge	Ángel Müller	La cacerola y el reloj	Ángel Müller
Història d'un penjarobes	No se menciona	Historia de un perchero	No se menciona

Al ritme	David Miralles	Al ritmo	David Miralles
Els instruments de la meua escola	Ángel Müller	Los instrumentos de mi cole	Ángel Müller
Pi, pi, ran, ran	David Miralles	Pi, pi, ran, ran	David Miralles
Cantem sons aguts i greus	Ángel Müller	Vamos a cantar agudos y graves	Ángel Müller
La cercavila	No se menciona	El pasacalle	No se menciona
A la granja	David Miralles	En la granja	David Miralles
El meu cavall	Ángel Müller	Mi caballo	Ángel Müller
Els músics i jo	Ángel Müller	Los músicos y yo	Ángel Müller
Visca la música	David Miralles	Viva la música	David Miralles
Alarma de la sabana	No se menciona	Alarma en la sabana	No se menciona

### Santillana (Voramar) 1º Nou acords

#### Lista de canciones

Edición en valencià		Edición en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
Sona fort, sona fluix	No se menciona	Suena fuerte, suena suave	No se menciona
Si cante tot va millor	No se menciona	Cantando todo es mejor	No se menciona
El castell embruixat	No se menciona	El castillo embrujado	No se menciona
Marxa reial del Lleó	Camille Saint-Saëns / Ltr. No se menciona	Marcha real del león	Camille Saint-Saëns / Ltr. No se menciona
Les pometes	No se menciona	El roscón	No se menciona
Rancataplám	No se menciona	Rancataplán	No se menciona
El llagostí	No se menciona	El saltamontes	No se menciona

Cinc línies i quatre espais	No se menciona	Cinco líneas, cuatro espacios	No se menciona
La clau del pentagrama	No se menciona	La llave del pentagrama	No se menciona
Dansa hongaresa	Johannes Brahms / Ltr. No se menciona	Danza húngara	Johannes Brahms / Ltr. No se menciona
Tinc una negra, què bé!	No se menciona	Tengo una negra, ¡qué bien!	No se menciona
La casa de les notes	No se menciona	La casa de las notas	No se menciona
La meua veu és així	No se menciona	Mi voz es así	No se menciona
El gat i el gall	No se menciona	El gato y el gallo	No se menciona
Ani Kuni	No se menciona	Ani Kuni	No se menciona.
La cançó del do	No se menciona	La canción del do	No se menciona

### Bromera 1º Musicant

#### Lista de canciones

Edición en valencià		Edición en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
Agulleta i fil	No se menciona	Agulleta i fil	No se menciona
Jaume I tenia 100 soldats	No se menciona	Jaume I tenia 100 soldados	No se menciona
Uni, dori, teri	No se menciona	Uni, dori, teri	No se menciona
Fort i fluixet	Jesús Debón	Fort i fluixet	Jesús Debón
Camina Maria	Dani Miquel	Camina Maria	Dani Miquel
Dalt d'un terrat	No se menciona	Dalt d'un terrat	No se menciona
Epo	Popular Maorí	Epo	Popular Maorí
Agut i greu	No se menciona	Agut i greu	No se menciona
En gener o febrer	No se menciona	En gener o febrer	No se menciona
U A U	No se menciona	U A U	No se menciona

L'arc de Sant Martí	No se menciona	L'arc de Sant Martí	No se menciona
Ara vindrà Pasqua	No se menciona	Ara vindrà Pasqua	No se menciona
El rap de la clau de sol	No se menciona	El rap de la clau de sol	No se menciona
Sol i mi	No se menciona	Sol i mi	No se menciona
Holdria	No se menciona	Holdria	No se menciona
<b>TOTAL CANCIONES 1º DE PRIMARIA</b>			
<b>56 canciones</b>			

## Anaya 3º Operació món

## Lista de canciones

Edició en valencià		Edició en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
Rere la pista	No se menciona	Tras la pista	No se menciona
DO RE MI (Somriures i llàgrimes)	Musical somriures i llàgrimes	DO RE MI (Sonrisas y lágrimas)	Musical sonrisas y lágrimas
El Nadal esquimal	No se menciona	Navidad esquimal	No se menciona
La màscara	No se menciona	La máscara	No se menciona
Els marcians	No se menciona	En mi palmera	No se menciona
El cicló	No se menciona	Don Ciclón	No se menciona
No jugues més amb la xumba	No se menciona	Al jardín de la alegría	No se menciona
Donyet	No se menciona	Duende	No se menciona
Màquina del temps	No se menciona	Máquina del tiempo	No se menciona

## SM 3º Revola

## Lista de canciones

Edició en valencià		Edició en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
Aprenem a cantar	Pedro García	Aprendemos a cantar	Pedro García
Instrumentes de percussió	Pedro García	Instrumentos de percusión	Pedro García
Els donyets del Nadal	No se menciona	Los duendes de Navidad	No se menciona
Vent de fusta	Pedro García	Viento-madera	Pedro García
Vent de metall	Pedro García	Viento-metal	Pedro García
Ací estan, així són	Gema Barajas	Aquí están, así son	Gema Barajas

Corda fregada	Pedro García	Cuerda frotada	Pedro García
Sempre música	Pedro García	Siempre música	Pedro García
La màgia de la música	No se menciona	La magia de la música	No se menciona
<b>Santillana (Voramar) 3º Nou acords</b>			
Lista de canciones			
<b>Edición en valencià</b>		<b>Edición en castellano</b>	
<b>Nom</b>	<b>Autoría</b>	<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
Les figures musicals	No se menciona	Las figuras musicales	No se menciona
Seguint el compàs	No se menciona	Siguiendo el compás	No se menciona
En un mercat persa	No se menciona	En un mercado persa	No se menciona
Simama Kaa	Popular suahili	Simama Kaa	Popular suahili
L'angel i els pastors	No se menciona	Una pandereta suena	No se menciona
Supercalifragilístic	No se menciona	Supercalifragilístico	No se menciona
Samba de redona	No se menciona	Samba de redonda	No se menciona
El poll i la puça	No se menciona	Don Pepito, el verdulero	No se menciona
Eram, sam, sam	No se menciona	Eram, sam, sam	No se menciona
Canviant la intensitat	No se menciona	Cambiando a la intensidad	No se menciona
L'intèrpret	No se menciona	Interprètes	No se menciona
Sabadabaduba	No se menciona	Yabadabadú	No se menciona
<b>Bromera 3º Musicant</b>			
Lista de canciones			
<b>Edición en valencià</b>		<b>Edición en castellano</b>	
<b>Nom</b>	<b>Autoría</b>	<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
La vida és una festa	Dani Miquel	La vida és una festa	Dani Miquel

Cansat estic	No se menciona	Cansat estic	No se menciona
La fira	No se menciona	La fira	No se menciona
Quan somrius	Josep Thió	Quan somrius	Josep Thió
Pastorets i pastoretes	Al Tall	Pastorets i pastoretes	Al Tall
L'hivern	Dàmaris Gelabert	L'hivern	Dàmaris Gelabert
3 i 3 i 3 fan 9	No se menciona	3 i 3 i 3 fan 9	No se menciona
Puc ser	Ramonets	Puc ser	Ramonets
Jo soc un artista	No se menciona	Jo soc un artista	No se menciona
Estos tres dies de Pasqua	No se menciona	Estos tres dies de Pasqua	No se menciona
Anda morros de llanda	No se menciona	Anda morros de llanda	No se menciona
Pentatónica Schweppes	La Cris	Pentatónica Schweppes	La Cris
Mireu els meus ànecs	No se menciona	Mireu els meus ànecs	No se menciona
Parla valencià	Dani Miquel	Parla valencià	Dani Miquel
La redona	No se menciona	La redona	No se menciona
Maketu	No se menciona	Maketu	No se menciona
Ja ve Cento	No se menciona	Ja ve Cento	No se menciona
<b>TOTAL CANCIONES 3º DE PRIMARIA</b>			
47 canciones			

Anaya 5º Operació món			
Lista de canciones			
Edició en valencià		Edició en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
La cova	No se menciona	La cueva	No se menciona
Tafta indi	No se menciona	Telas Indias	No se menciona
Toquen els instruments	No se menciona	Toquen los instrumentos	No se menciona
La vida és un carnaval	No se menciona / Celia Cruz	La vida es un carnaval	No se menciona / Celia Cruz
Un món ideal	No se menciona / Disney (Aladdin)	Un mundo ideal	No se menciona / Disney (Aladdin)
Morena em diuen	No se menciona	Morena me llaman	No se menciona
El conde Flores	No se menciona	El conde Flores	No se menciona
Cànon Llivre Vermell	Llivre Vermell	Canon Llivre Vermell	Llivre Vermell
Arirang	Tradicional coreana	Arirang	Tradicional coreana
Tengo los ojos azules	No se menciona / Zorongo gitano	Tengo los ojos azules	No se menciona / Zorongo gitano

SM 5º Revola			
Lista de canciones			
Edició en valencià		Edició en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
Canta amb mi	David Miralles	Canta conmigo	David Miralles
Música de cambra	David Miralles	Música de cámara	David Miralles
Nadal a la casa del terror	No se menciona	Navidad en la casa del terror	No se menciona

L'orquestra ha començat	David Miralles	La orquesta va a empezar	David Miralles
Uneix-te a la banda	David Miralles	Únete a la banda	David Miralles
Pasodoble	Jesús Bienvenido	Pasodoble	Jesús Bienvenido
Una banda de rock	David Miralles	Un grupo de rock	David Miralles
Cada poble	David Miralles	Cada pueblo	David Miralles
El club dels Resolmisteris	No se menciona / Carmen Gil	El Club de los Resuolvemisterios	No se menciona / Carmen Gil

### Santillana (Voramar) 5º Nou acords

#### Lista de canciones

Edición en valencià		Edición en castellano	
Nombre	Autoría	Nombre	Autoría
No consta	Popular de Bolivia	No consta	Popular de Bolivia
Karanga	No se menciona	Karanga	No se menciona
Les albadès	No se menciona	Regueifa	No se menciona
No consta (pág. 29)	No se menciona	No consta (pág. 29)	No se menciona
Es mesura en tons	No se menciona	Se mide en tonos	No se menciona
Orquestres i cors	No se menciona	Orquestas y coros	No se menciona
Just give me a reason	No se menciona	Just give me a reason	No se menciona
Quin soroll a la ciutat!	No se menciona	Mucho ruido en la ciudad	No se menciona
El calderó	No se menciona	El calderón	No se menciona
¡De professió, lutier!	No se menciona	¡De profesión, lutier!	No se menciona
Motxillamat	No se menciona	Mochimachín	No se menciona

<b>Bromera 5º Musicant</b>			
<b>Lista de canciones</b>			
<b>Edición en valencià</b>		<b>Edición en castellano</b>	
<b>Nom</b>	<b>Autoría</b>	<b>Nombre</b>	<b>Autoría</b>
Alegria	El Diluvi	Alegria	El Diluvi
La Margarideta	No se menciona	La Margarideta	No se menciona
La puerta violeta	Rozalén	La puerta violeta	Rozalén
Estes festes de Nadal	Villancico popular valenciano	Estes festes de Nadal	Villancico popular valenciano
Amo la vida	La Cris	Amo la vida	La Cris
Un pastoret hi havia	No se menciona	Un pastoret hi havia	No se menciona
Les festes populars	Samarucs	Les festes populars	Samarucs
Si de bon matí	No se menciona	Si de bon matí	No se menciona
La tarara	Versión de Josep Pasqual Ten	La tarara	Versión de Josep Pasqual Ten
Na beira do mar	No se menciona	Na beira do mar	No se menciona
La rosa de paper	Miquel Gil y Jonatan Penalba	La rosa de paper	Miquel Gil y Jonatan Penalba
Yellow Submarine	The Beatles	Yellow Submarine	The Beatles
Ame fure	Popular japonesa	Ame fure	Popular japonesa
L'estiu	J.LL. Valdecabres / Ltr. M. Granell	L'estiu	J.LL. Valdecabres / Ltr. M. Granell
Bonse aba	Popular zambiana	Bonse aba	Popular zambiana
<b>TOTAL CANCIONES 5º DE PRIMARIA</b>			
<b>18 canciones</b>			



