

## LA ASIGNATURA DE MÚSICA COMO CREADORA DE UNA DIMENSIÓN ESPACIOTEMPORAL MÁS IGUALITARIA E INTERDISCIPLINAR

### MUSIC AS A SUBJECT THAT CREATES AN EQUALITARIAN AND INTERDISCIPLINARY SPACE-TIME DIMENSION

**Ana Toya Solís Marquínez<sup>(1)</sup>**  
*<sup>(1)</sup>Universidad de Oviedo (España)*

E-mail: UO220028@uniovi.es

---

**Recibido:** 26/09/2017

**Aceptado:** 22/11/2017

**Publicado:** 22/03/2018

#### **RESUMEN:**

Este trabajo es una reflexión previa a la confección de una propuesta didáctica musical para 1º/2º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Se trata de repensar las estrategias metodológicas como investigadora, musicóloga y profesora de secundaria. Esto resulta ineludible porque el instituto funciona como un dispositivo disciplinario que organiza el tiempo y el espacio de modo funcional y jerárquico, bajo la etiqueta de “eficaz” (Foucault). La enseñanza musical está plagada de limitaciones, derivadas del uso exclusivo de la Historia y de la gramática tradicional de la Música occidental como únicos referentes, excluyendo los diversos contextos significativos de un alumnado heterogéneo.

A través de la investigación de documentos oficiales y de la realidad del curso 2º de ESO de un instituto público, deconstruiremos el hábitat normativo y ofreceremos un modelo de propuesta interdisciplinar a través de la cual el alumnado y el profesorado podrán revisar conceptos como interculturalidad, integración o inclusión.

#### **Palabras clave:**

asignatura de música, dimensión espaciotemporal, dispositivo disciplinario, tonalidad, interculturalidad, interdisciplinariedad

*Solís Marquínez, A. T. (2018). La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X*

**ABSTRACT:**

This paper is a reflection prior to the creation of a didactic proposal on the subject of music addressed to the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades of Compulsory Secondary Education. As a researcher, musicologist and secondary teacher, it is important to meditate about the methodological strategies we use. High Schools are disciplinary devices that organizes time and space in a functional and hierarchical way, under what is understood as “effective” (Foucault). In music teaching we find limitations that come from the use of History and the traditional grammar of Western Music as an exclusive reference, excluding the various significant contexts of a heterogeneous student public. Some official documents and the daily life in the 2<sup>nd</sup> grade of a public Secondary School are analyzed to deconstruct the normative habitat and offer an example of an interdisciplinarity proposal, through which students and teachers will be able to meditate about concepts such as interculturality, integration or inclusion.

**Keywords:**

music subject, space-time dimension, disciplinary device, tonality, interculturality, interdisciplinarity

**1. Introducción**

El principal objetivo de este trabajo es la revisión y el análisis de los cimientos sobre los que se sustenta la enseñanza española a través de la asignatura de *Música* en la ESO. El contexto actual de la institución educativa es proclive al uso de términos como multiculturalidad, interculturalidad, inclusión o interdisciplinar, cuyos planteamientos formales ya encierran muchas contradicciones desde el inicio. El análisis de estas en diálogo con la propia experiencia nos muestra una amplia gama de procedimientos de exclusión: la procedencia, la etnia, la clase social, el género, las necesidades especiales, etc., siguen siendo elementos que ponen en disputa el discurso conciliador.

El punto de partida es el período de prácticas como profesora en un instituto público asturiano<sup>1</sup> durante cuatro meses (estudiante del Máster en Formación del Profesorado, Universidad de Oviedo, Asturias, 2014-2015). Pude comprobar que los criterios de agrupamiento de los cursos 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> ESO (divididos en A, B y C) producen gran impacto en la asimilación y la proyección de actitudes de racismo, xenofobia, clasismo, machismo, etc.

*Solís Marquínez, A. T. (2018). La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X*

Como musicóloga, actual doctoranda e interesada en la docencia a diferentes niveles, entiendo que la actitud crítica y de constante cuestionamiento epistemológico resulta imprescindible. Por ello, los ámbitos de la investigación musicológica y de la enseñanza han de dialogar, con el fin de poder empezar a pensar en propuestas didácticas alternativas, inclusivas y plurales de raíz.

## 2. Método

La revisión de los cimientos de nuestra educación a través de la asignatura de música cuenta con varios estadios, todos ellos inmersos en un enfoque hermenéutico que nos permite comprender el contexto y las causas de las realidades particulares. Asimismo, los estudios críticos en materia educativa, centrados en poner de relieve las relaciones entre Poder, Política y Educación, nos sirven para situar en el centro del debate los diseños curriculares, las reformas educativas, la capacitación profesional u otros elementos que puedan generar disrupción en el camino hacia una educación inclusiva.

Las prácticas educativas mentadas han sido el caldo de cultivo de la investigación. El contacto con el alumnado/profesorado (investigación interactiva) se produce mediante la observación directa participante y el registro minucioso de toda aquella información susceptible de enriquecer nuestro estudio (por anecdótica que pudiera parecer), guiado por la interpretación de los significados que el propio alumnado otorga a diversos fenómenos. Esto resulta muy enriquecedor porque partimos de una realidad concreta y de las necesidades reales del alumnado, como veremos en la propuesta final. En cierto modo, esta investigación comparte algunas características con el estudio instrumental de caso, porque nace de la necesidad de entender las incongruencias existentes entre las premisas educativas formales de inclusión (estudiadas a través del análisis documental, investigación no interactiva) y una realidad diferente en las aulas, presentándose nos por tanto “una situación paradójica, una necesidad de comprensión general” (Stake, 1998: 16) que podremos desentrañar a través de un caso particular. Los principales actores son las/os estudiantes de 2º ESO del Instituto público en cuestión, dividido en los grupos A, B y C y su profesor de música.

*Solís Marquínez, A. T. (2018). La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X*

En la discusión se producirá un debate entre lo formal y lo real, que nos permitirá generar una actitud crítica y alerta a la hora desarrollar alternativas en nuestra propuesta didáctica y a todos los niveles de la comunidad educativa.

### 3. Descripción y análisis de datos

#### 3.1. Descripción de los documentos del Instituto y de la legislación educativa

Reseñamos algunos datos interesantes de varios documentos oficiales que de algún modo se relacionan con la inclusión y la buena convivencia entre el alumnado de diferentes culturas, ideologías y entorno socioeconómico. Los documentos son del instituto en cuestión y de la legislación que regula el currículo para la ESO en el momento de las prácticas.

El *Proyecto Educativo del Centro*<sup>2</sup> (2010-11: 7) asegura que el aumento de la población extranjera en los barrios circundantes es visible en las aulas (24% en la ESO y un 21% en el total del instituto, en 2011). Según nos muestran las estadísticas de población del Ayuntamiento de la ciudad (2015) en la que se encuentra el centro, Rumanía es la nacionalidad que más presencia tiene en los tres barrios circundantes<sup>3</sup>. El *PEC* confirma el nivel socioeconómico mayoritario de las familias del alumnado, que es medio-bajo.

A continuación, mostramos algunas citas extraídas del *PEC* para su posterior reflexión:

[Una de las funciones de la Comisión de Convivencia es] “Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas” (*PEC*, 2010-11: 18).

“Como centro público se declara aconfesional, manifestándose respetuoso con el pluralismo ideológico, partidario de la libertad de expresión y contrario a todo tipo de adoctrinamiento. [...] En él se suscita asimismo el desarrollo de actitudes compensadoras de las realidades socioculturales que producen discriminaciones, independientemente de cuál sea su naturaleza” (*PEC*, 2010-11: 5).

Una de las prioridades (valores y objetivos) propugnadas por el centro nos llama la atención: “Atender a las necesidades educativas

de todo el alumnado, ya sean originadas por sus intereses, capacidades o condiciones sociales” (PEC, 2010-11: 5).

En la *Programación General Anual* (2014-15: 11-12) existe una única referencia al respeto a la diferencia entre las personas: “Promover en los centros, como espacios de relación entre personas diferentes, un clima de convivencia positivo, atento a la necesaria igualdad entre sexos, al respeto a las diferencias entre iguales y contando con la participación de toda la comunidad educativa”.

Según el *Plan Integral de Convivencia*: “La convivencia es percibida por la comunidad educativa como normal. Esta valoración está avalada por los informes periódicos que realiza Jefatura de Estudios. No hay normalmente expedientes disciplinarios con propuesta de cambio de centro educativo [...]” (PEC, 2010-11:16-17).

A continuación, tendemos un puente entre algunos decretos españoles que regulan aspectos de la ESO en general, un decreto asturiano que dicta el proyecto curricular para 2º ESO y su volcado en la *Programación de Música* del centro estudiado (al menos teórico). Nos parece interesante el modo en el que los documentos oficiales resaltan con asiduidad ideas basadas en una “sociedad plural” y en la preparación “para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (*Real Decreto 1105/2014*: 176-77) y “para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (*Real Decreto 1631/2006*: 678-9).

Una cita del *Decreto 74/2007*, concerniente al establecimiento del currículo de la asignatura de Música en 2º ESO en Asturias, condensa las claves necesarias para nuestro estudio: “en el segundo curso se concentran los contenidos que hacen referencia al análisis elemental y apreciación crítica de obras musicales pertenecientes a estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluida la música actual; las agrupaciones vocales e instrumentales y la música al servicio de otros lenguajes. De igual manera, en este curso, se trabaja el conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical, del mundo occidental y de otras culturas” (*Decreto 74/2007*: 459). En esta vía, la *Programación Didáctica de Música* (2014-15: 10) del instituto realiza varias menciones a la “compresión intercultural” (con un significado vacuo) y una única vez en contexto: “Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales,

apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias”.

### 3.2. Análisis de las agrupaciones de 2º de ESO del instituto en cuestión

El análisis de los grupos A, B y C en los que se divide 2º ESO arroja datos interesantes. La PGA (2014-15) explica que 2º A es bilingüe puro, no es una agrupación flexible, solo existe un alumno con necesidades especiales y la única optativa es *Francés*. En cambio, 2º B y 2º C ESO se denominan bilingüe mixto, son agrupaciones flexibles, tienen NNEE y las optativas son *Francés* y *Lengua Asturiana* y *Literatura*.

Realmente nos enfrentamos a agrupaciones muy heterogéneas entre ellas, asunto contradictorio con la afirmación del *Programa de Diversidad* (2014-15: 9) que asegura que “Una mayor heterogeneidad del alumnado en la organización de los grupos pretende garantizar valores como la equidad e igualdad, y mejorar el clima de convivencia en las aulas”. Pero la mera descripción de la realidad nos lleva por otros derroteros. Podemos confirmar que mientras en 2ºA no hay estudiantes con asignaturas pendientes ni repetidores, y todo el alumnado es español (y blanco) y de nivel socioeconómico medio; 2º B y C cuentan con varios repetidores, hay estudiantes con asignaturas pendientes (B, 9, y C, 14), hay gran variedad de alumnado extranjero y la situación socioeconómica es media-baja.

Añado un apunte revelador a este apartado. En 2º ESO (y en 1º) el puesto de delegada/o es ocupado por alumnas de nacionalidad española, excepto en 2º C, que desempeña dicha función un chico de origen rumano. Nos explican la tendencia a la ocupación de puestos relevantes por alumnas españolas: si los resultados de las votaciones, en principio democráticas, no atienden a lo esperable por parte del profesorado, son modificadas convenientemente para satisfacer el perfil deseado; esto es, una persona responsable, atenta y disciplinada, características asociadas en esta sociedad a la mujer (y en este caso española). Es una muestra de un sistema discriminatorio de base, donde salen a flote el machismo, la xenofobia, el racismo o la aporofobia.

Solís Marquínez, A. T. (2018). *La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X

## 4. Discusión

### 4.1. Jerarquía espaciotemporal en el sistema educativo y procedimientos que perpetúan la discriminación

Tras la realización de la investigación interactiva y la documental, de las que solo hemos mostrado lo más significativo, propongo una cita extraída del *PEC* (2010-11: 5) como punto de partida y génesis de la discusión: “La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social”. Pensamos que estas palabras guardan ciertas contradicciones que trataremos de despejar a través de la tesis de Michel Foucault (1982) que entiende que la institución educativa funciona a modo de dispositivo disciplinario que mantiene la norma a través de la docilidad y obediencia en nombre de la utilidad. La disciplina escolar organiza el tiempo y el espacio de modo funcional y jerárquico, bajo lo que desde el Poder se etiqueta como eficaz. En esta línea, Agustín García Calvo hace referencia a esa idea del Futuro utilitarista como “administrador de la muerte” (2013: 19-20):

“Se reúnen los mayores, discuten objetivos y contenidos, si religión, si ciencia, si ciudadanía, con opiniones diversas, pero unánimes hacia el Futuro, y dictan nuevas Leyes de Educación, sin pararse a preguntar qué es y para qué sirve, con el resultado, cada vez más seguro, de que la nueva Ley consistirá en que todos los educandos tengan un ordenador personal para cada uno [...] Lo mortífero de la educación está en que [...] las técnicas, letras o cálculos u otras, se tomen como medios para el Fin, el Conocimiento, el Arte o la Felicidad, trampantojos que recubren lo que pasa: que a lo que sirve la Educación es al movimiento del dinero y la administración de muerte”.

El análisis de la agrupación del curso 2º ESO (A y B/C<sup>4</sup>) del instituto estudiado nos sirve para entender la forma en que las instituciones educativas producen exclusión y son jerárquicas, independientemente de lo que dicen sus documentos y las leyes educativas. Al fin y al cabo, según Santos Guerra (1996: 3), la escuela no es una institución inocente ni neutral, y la socialización que acoge

en su seno es “perversa”, ya que se encuentra por encima de los profesionales que en ella trabajan.

Los procesos disciplinarios están muy arraigados en el sistema educativo, donde la xenofobia, el machismo, el clasismo, etc, se han naturalizado y normalizado. Precisamente por eso no nos extraña cuando el PIC tacha la convivencia del centro de “normal”, según reseñamos con anterioridad.

El único problema de las agrupaciones de 2º ESO que estamos estudiando no es que surjan de la base desigual y no inclusiva del sistema, sino que proyectan premisas jerárquicas. Muchísimos autores se han preocupado de las consecuencias que esto acarrea para nuestro alumnado. Santos Guerra (1996: 16) explica diferentes procedimientos que perpetúan la desigualdad a través del currículum oculto, que hace referencia al entramado de normas y valores hegemónicos que se mantienen a través de los contenidos didácticos y de los comportamientos de los docentes. De esta situación se deriva el Efecto *Pygmalion*, que Inmaculada Baños (2010: 3) señala como “uno de los factores más poderosos en el rendimiento escolar” que condiciona el desarrollo posterior. El efecto que esto acarrea para nuestro alumnado es nefasto, ya que se genera un autoconcepto y una autoestima guiados por los mandatos normalizadores que, conforme demuestra Linda Bain a través de la asignatura de *Educación Física*, atienden a patrones discriminatorios según el sexo, la apariencia, la raza, la clase social, la personalidad y la habilidad (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005).

Con asiduidad, los miembros de la comunidad educativa relacionan el grupo de 2º A con la inteligencia y el esfuerzo (“¿Vosotros no eráis los listos, los trabajadores?”) como refuerzo *aparentemente positivo*. En el inconsciente se crean asociaciones basadas en el racismo, el clasismo, la aporofobia y la capacitación<sup>5</sup>, negativas para los tres grupos, y se desarrolla un autoconcepto focalizado en parámetros socioeconómicos, nacionales, étnicos y habilitadores. Por tanto, podemos asegurar que las fuerzas normalizadoras de la educación imponen homogeneidad, mientras individualizan con el fin de señalar “las desviaciones” y “hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras” (Foucault, 1982: 189). De este modo, el establecimiento de lo Normal como principio de coerción en la enseñanza a través de la educación estandarizada define la



“frontera exterior anormal” (*Ibidem*: 188-9). Angela Davis (2016: 107) relata: “en el sur de Estado Unidos, la mayoría de los niños negros de mi generación aprendimos a leer las inscripciones ‘negros’ y ‘blancos’ mucho antes que cualquier cosa”. También compara (2016: 115) la situación de las escuelas del sur y del norte de EEUU cuando ella era pequeña, lo que nos muestra diferentes formas de exclusión. En el primer caso, la segregación<sup>6</sup> era *de iure*, es decir, legal; mientras que en el segundo caso (ejemplifica con la supuesta modernidad de Nueva York), la segregación era *de facto*, es decir, sin reconocimiento jurídico pero que actúa como tal a nivel social.

Estos son ejemplos explícitos que nos sirven para comprender el modo en que la producción del prejuicio que parte de las posibles expectativas de la comunidad educativa y del autoconcepto del alumnado, se reafirma a través de la organización espacial y temporal del cuerpo, “objeto y blanco del poder” (Foucault, 1982: 140). Según Foucault (1982: 140-164), los “cuerpos disciplinados” son la garantía del “gesto eficaz”, que se desenvuelve acorde a una sintaxis obligada marcada por el tiempo evolutivo, un tiempo lineal que se mueve en términos de progreso. Asegura que las instituciones fabrican “espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. [...] garantizan la obediencia de los individuos, pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos”. Nos viene a la cabeza un ejemplo de Sánchez Ferlosio (2000) que nos sirve para acercarnos al concepto de “espacio complejo”: en los colegios de pago femeninos del Sagrado Corazón los estatutos dictaban la admisión de una becaria (las “gratuitas”) por cada alumna “de pago”. El rango “inferior” de las gratuitas quedaría explícito e intencionalmente mostrado, a través de las ropas harapientas, de la entrada por puertas diferentes y de la no compartición de ciertos espacios ni estudios (currículum).

Para entender la división de 2º ESO en los diferentes grupos, proponemos dos modelos paradigmáticos de gobernabilidad descritos por Foucault (1982). El primero se centra en “el sueño político de la peste” (XVIII), utopía de una sociedad disciplinada, a través de una gestión política *inclusiva*, mediante el cierre de la ciudad, la vigilancia severa, y el registro exhaustivo y centralizado de los individuos, cuya relación con su propia salubridad, enfermedad o muerte pasa a instancias del Poder. En cambio, el sueño político de

la lepra es una sociedad pura, donde el leproso se encuentra inmerso en el rechazo, la exclusión y el “exilio-clausura”; perdido en una masa que poco importa diferenciar. Resulta crudo relacionar 2º A con esa sociedad pura, y enviar a 2º B/C al redil de la “otredad” y del exilio con el fin de no perturbar la eficacia de la enseñanza del primero, cuya premisa (en teoría compartida también por B/C) es prepararse “para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (*Real Decreto 1631/2006*: 678-9). Llegados a este punto nos preguntamos: ¿qué ciudadanos; de qué sociedad, de la “pura”, de la que proclama la interculturalidad de forma ferviente?

Debemos saber que en el s. XIX la Institución individualiza al excluido para etiquetarlo, registrarlo y distribuirlo (asilo, psiquiátrico, correccional, educación vigilada, etc.), con el fin de romper aquel espacio confuso. El leproso como figura simbólica del excluido (mendigo, vagabundo, loco, etc.) será incluido en lo que deja de ser la sociedad pura y servirá para fortalecer el binarismo “normal-anormal” ya mentado. ¿Acaso esta medida es inclusiva y plural? Aquí se encuentra la clave que desenmascara el carácter exclusivo y discriminatorio de las instituciones educativas, cuyos documentos oficiales se infestan de premisas *ideales*. Premisas emitidas dentro de los esquemas de gobernabilidad normalizadora que proponen conceptos que, si bien en un principio no parecen nocivos, suelen encerrar grandes paradojas o contradicciones. Como expusimos, los grupos A y B/C funcionan a modo de compartimentos estancos, si bien en los documentos se hace hincapié en la integración, la interculturalidad, la no discriminación, el respeto, la sociedad plural y la ciudadanía democrática. Comúnmente, dichos conceptos suelen encontrarse vacíos de contenido, lo que produce un sesgo acrítico.

## 4.2. Descolonización de cuerpos y saberes

El planteamiento anterior muestra como ineludible la necesidad de reflexionar sobre la ligereza a la hora de utilizar palabras como multiculturalidad o interculturalidad.

En los años 70 Bourdieu y Passeron establecen un marco teórico para estudiar el modo en el que el sistema escolar se convierte en vehículo de la violencia simbólica, por la cual se impone la arbitrariedad cultural, generadora de un hábitat en el que sobreviven

de forma exitosa aquellos que, por nacimiento, se encuentran en armonía con la gran cultura (Rotger, 1995).

Uno de los objetivos de la ESO es “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (*Real Decreto 1105/2014*: 176-77). Esto resulta contradictorio cuando ni un solo estudiante de 2º A, enteramente español y de mayoría asturiana, eligió la optativa de *Lengua Asturiana*, por ejemplo. En cambio, 2º B y 2º C, con un alto grado de alumnado de procedencia extranjera, tienen una mayor tasa de matriculados en dicha asignatura. Estamos asistiendo a un procedimiento de homogeneización a través de la optatividad y a la jerarquización de los saberes. Se trata de un proceso jerárquico que dota de “utilidad” a la optativa de *Francés*, mientras desdeña y deprecia un elemento de la propia cultura, así como al alumnado que la elige, a través de la devaluación del nivel curricular, en muchos casos. De nuevo, 2º A, grupo bilingüe puro, cuya optativa única es *Francés*, se convierte en una isla eurocentrista. Según el *Programa Bilingüe (PEC, 2010-11*: 8), el francés favorece “el interés por otras culturas y formas de pensar el mundo, ahondando en la tolerancia y creando un sentido de pertenencia a Europa” y “la apertura cultural que tanta importancia tiene en la formación del ciudadano del futuro”. El hincapié en la ciudadanía europea y “del futuro” es cuanto menos tendencioso, si ni siquiera se valora y respeta lo local, lo de ahora: “Es importante que nuestros alumnos sean capaces de valorar y entender la importancia de ampliar sus horizontes más allá de las fronteras de nuestra cultura, lengua y geografía, complementando su formación de jóvenes ciudadanos europeos”.

Por tanto, la repetición de palabras como multiculturalidad o interculturalidad produce un vacío de contenido notable. Según Hidalgo Fernández (2005), la interculturalidad supone no solo la conciencia de la existencia de otros grupos culturales, sino la generación de mecanismos para la consecución de una interacción comunicativa. Evidentemente, esos mecanismos no funcionan en un sistema exclusivo de base.

## 5. Conclusiones

En primer lugar, destacamos el carácter reflexivo del presente texto. Su principal objetivo es despertar el espíritu crítico que nos permita repensar nuestro modo de dar clase (en cualquier asignatura) y de funcionar dentro de la comunidad educativa, a través de alternativas que desafíen la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural. A nivel de aula resulta primordial y factible, ya que con frecuencia los mandatos oficiales se encuentran vacíos de contenido, lo que nos permite cierta flexibilidad. Desgraciadamente, en muchas ocasiones la asignatura de *Música* en 1º y 2º ESO no cuenta con un reconocimiento social muy extendido (con asiduidad, el profesorado y el alumnado/padres la tratan como una *maría*, al igual que el caso de *Lengua Asturiana*), ya que nuestros políticos la desdeñan por su supuesta falta de utilidad. No debemos olvidar que somos herederos de un sistema educativo utilitario (*Ley Moyano*, 1857) que nace para atender las necesidades liberales de la expansión fabril, mientras se perfila la nueva sociedad jerárquica, polarizada y fosilizada que se proyecta en la enseñanza. Cuando la disciplina escolar organiza el tiempo y el espacio de modo funcional y jerárquico en nombre de la eficacia, produce la exclusión de los individuos mediante la individualización y la homogeneización.

Por todo ello, la construcción de un sistema que funcione en nuestras aulas debe pasar por la descolonización de los saberes, de los cuerpos y por la reflexión propia, para crear una red lo más equitativa posible, a nivel científico y educativo.

## 6. Propuesta

### 6.1. Base metodológica de la propuesta: *destonalicémonos*

La propuesta que presentamos tiene un enfoque deconstructor, abierto y dinámico, conforme a las realidades cambiantes, con el fin de evitar la posible esencialización de las culturas. Nuestra enseñanza musical es heredera de la cultura musical occidental, eurocentrista, cristiana, dicotómica, elitista, positivista, con gran presencia del genio-creador, donde lo que se sale de lo tonal o de la tonalidad produce un imaginario binarista, acompañado de todo un corpus discursivo sobre la alteridad y el

*peligro* de la otredad. Asimismo, resulta imprescindible la advertencia de Cook (2013) sobre la tendencia de algunos estudios que proponen los procesos tonales como únicos delimitadores del “nosotros-ellos” y de las relaciones sociales. Resalta la tesis de Thomas Christensen para explicar que dicha tendencia deriva del uso decimonónico del término “tonalidad”, utilizado con el fin de distinguirse de la música no occidental y de la tonalidad más antigua.

En definitiva, nuestras aulas, nuestros materiales didácticos y nuestros estudios homogeneizados están imbuidos del canon musical que desdeña repertorios musicales de carácter tradicional, oral, minoritario, improvisado, actual o popular, aunque la Programación Didáctica o el decreto correspondiente diga lo contrario, según vimos. Coincidimos con Lomas (1994: 54) cuando muestra las dos limitaciones principales a la hora de abordar la asignatura: tomar de base “la gramática tradicional de la Música, es decir, los parámetros del sonido y elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, armonía, etc.”, y “la Historia de la Música como punto de partida para la secuencia de contenidos”. Por tanto, creemos necesario ampliar los esquemas tradicionales que individualizan el sonido/ruido/música, crear puentes entre la tonalidad y la modalidad (evidenciados en gran parte de la música actual que escucha nuestro alumnado), dar importancia a otros parámetros como la textura musical y ensanchar el concepto de instrumento musical, a través del cuerpo, la voz, la tecnología musical, etc. Esta reflexión metodológica previa es necesaria para la proposición de contenidos y materiales. Para ello, sugerimos el visionado del documental *When Björk Met Attenborough* (Louise Hopper, 2013), en el que la naturaleza, las matemáticas, la tecnología y la música mantienen un diálogo muy enriquecedor. En el proyecto *Biophilia*, la artista interdisciplinar islandesa relaciona la estructura matemática de un mineral y el compás de una canción (*Crystalline*), reflexiona sobre la funcionalidad de la voz más allá del habla (a través de la observación de los animales y sus cantos), se pregunta cuándo la música pasó al terreno de lo “trascendental”, nos muestra las diferentes formas de tratar la voz con tecnología (distorsión, reverberación, eco, efecto metalizado) o sin ella, presenta la conversión del sonido en imagen, construye nuevos instrumentos musicales, nuevas grafías y notaciones musicales, etc. Como vemos, Björk nos presenta el modo de conciliar

Solís Marquínez, A. T. (2018). *La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X

el artificio técnico y la naturaleza, mientras dota de importancia a lo local, a través de un coro tradicional de mujeres y del paisaje sonoro islandés.

Björk nos ofrece un proyecto educativo interdisciplinar y original, implementado en algunas escuelas de Islandia, del que facilitamos el enlace porque resulta muy interesante y flexible, dependiendo del contexto en el que se utilice<sup>7</sup>.

## 6.2. Propuesta: El *reggaeton* en las aulas, ¿por qué no?

Hemos elegido tratar el *reggaeton* por varios motivos. Para empezar, se trata de un repertorio actual y con éxito entre nuestros grupos de estudiantes. Uno de los objetivos principales es no excluir los códigos y contextos musicales significativos de nuestro alumnado, lo que Swanwick (en Lomas, 1994) denomina “modo idiomático”, a través del cual éste se identifica con diversos repertorios musicales.

En segundo lugar, nos interesa tratar un repertorio que suscita mucha polémica y desentrañar el motivo que, a nuestro modo de ver, tiene una base racista y clasista. ¿Por qué tanto interés en vilipendiar un repertorio con raíces interesantes y múltiples mientras promulgamos la interculturalidad? La situación del *reggaeton* en el aula se rige por la arbitrariedad cultural. Como explica Laura Viñuela (2017) la crítica incide en el machismo (asunto que no negamos), mientras que muchos repertorios del pop, de la zarzuela u otros géneros (españoles o no) son igual o más machistas, pero quizás de forma más invisible (y quizás más peligroso). Por otro lado, también se critica la calidad, poniendo el *auto-tune* y otros efectos vocales del *reggaeton* en la picota. ¿Acaso Björk no modifica su timbre?

La musicóloga Viñuela advierte sobre el racismo a la hora de valorar géneros como el *reggaeton*, a lo que nosotros añadimos el clasismo y la aporofobia, puesto que dicho repertorio surge en un entorno humilde. Explicamos este rechazo a través del enfoque hermenéutico de Tomlinson, basado en la idea de que somos las personas las que “a través de actos interpretativos históricos de varios tipos” construimos el significado de una obra musical y aseguramos que es el “que sus creadores y audiencia le otorgaron” (Ramos, 2003: 48). Cook también reitera la importancia de la práctica musical, de la “gestural choreography and physical configurations of live performance” (Cook, 2013: 228), negando que los procesos tonales

son el único ladrillo a la hora de configurar los espacios musicales (“nuestro espacio-el de los otros”), como ya vimos al hilo de la concepción decimonónica de tonalidad. El énfasis en la práctica musical es esencial, ya que podemos utilizar el *reggaeton* para construir muros (nuestras aulas), o para derribarlos, conforme hacen algunos sectores del feminismo radical. En algunos contextos feministas, incluso en espacios no mixtos (solo mujeres feministas), se bailan y se cantan canciones de *reggaeton* (comercial y/o feminista). La reivindicación de clase y etnia va unida al feminismo crítico actual, por lo que la *apropiación* de ese repertorio en estos contextos produce un significado subversivo.

Si realmente lo que molesta del *reggaeton* en nuestras aulas es el machismo, proponemos alternativas *menos comerciales* y con una perspectiva deconstrutora, como puede ser la canción “Ni una menos”, del último álbum (*Sátira*, 2017) del grupo argentino Chocolate Remix, bajo la etiqueta de “reggaeton lesbiano/queer”.

Eliminar el *reggaeton* de las aulas en vez de tratarlo y discutirlo (y más, cuando en 2º B/C ESO hay una cantidad considerable de alumnado que le gusta<sup>8</sup>), es censurar el paisaje sonoro real, creando un espacio en la enseñanza pública donde el *reggaeton* permanece *muteado* bajo la premisa de un paisaje sonoro democrático, aconfesional, libre de expresión e ideológicamente plural, según predicán (*PEC*, 2010-11: 5). El empeño de silenciar el *reggaeton* en las aulas, como decía, construye un espacio entre “ellos-nosotros” donde el problema de la integración, la inclusión, la interculturalidad y el respeto hacia otras culturas sigue sin resolverse, bajo la falsa neutralidad y la tolerancia típica de ese “secularismo sacro” que se forja y se reafirma en la modernidad de la historia europea, siguiendo la metáfora de Philip Bohlman (2013: 205-223).

## Referencias

Baños Gil, I. (2010). El Efecto Pygmalion en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, (28), 1-9. Disponible en [www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/INMACULADA\\_BANOS\\_GIL\\_01.pdf](http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf)

Bohlman, P. (2013). Music inside out: sounding public religion in a post-secular Europe. En Georgina Born (Ed.), *Music, sound and space*.

Solís Marquínez, A. T. (2018). *La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X

*Transformations of public and private experience* (pp. 205-223). Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, N. (2013). Classical music and the politics of space. En Georgina Born (Ed.), *Music, sound and space. Transformations of public and private experience* (pp. 224-238). Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, A. (2016). *Autobiografía*. Madrid: Capital Swing Editorial.

Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90. Disponible en [www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd56/rie39a03.pdf](http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd56/rie39a03.pdf)

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 162, de 12 de julio de 2007.

Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.

García Calvo, A. (2013). *Mentiras principales*. Zamora: Lucina.

Hopper, L. (dir.). (2013). *When Björk Met Attenborough*. Reino Unido: Channel 4. Disponible en: [www.dailymotion.com/video/x1t1j7y](http://www.dailymotion.com/video/x1t1j7y)

Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. *Revista de Ciencia de la Educación*, (338), 75-85.

Lomas, Á. (1994). ¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Educación Secundaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (12), 54-63. Disponible en:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=587](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=587)

*Programa de Atención a la Diversidad –PAD, IES xxx, 2014-15.*

*Programación Didáctica de Música, IES xxx, 2014-15.*

*Programación General Anual, IES xxx, 2014-15.*

*Proyecto Educativo del Centro, IES xxx (2010-11, Datos actualizados a 2014-15).*

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. Disponible en <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea Ediciones.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007. Disponible en: [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238)

Solís Marquínez, A. T. (2018). *La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X



Rotger, J. M. (1995). Ideología y Educación. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (15), 4-27. Disponible en: [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=642](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=642)

Sánchez Ferlosio, R. (17 de junio de 2000). Borriquitos con chándal. *ABC Cultural*, 7-13.

Santos Guerra, M. Á. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikirikí*, (42/43), 14-27.

Stake, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Torres, C. A. (2004). *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Torresi, G. (23 de febrero de 2017). Laura Viñuela: La música pop reproduce mensajes tanto o más machistas que el reggaeton. *La Vanguardia*. Disponible en:

[www.lavanguardia.com/cultura/20170223/4277775039/sabina-machista-laura-vinueta-musicologa.html](http://www.lavanguardia.com/cultura/20170223/4277775039/sabina-machista-laura-vinueta-musicologa.html)

## Para saber más sobre la autora...

### Ana Toya Solís Marquínez

ID. ORCID: 0000-0001-7116-6639

Está realizando su Tesis Doctoral titulada *Creación musical académica en la Transición democrática española (1975-1982): políticas, debates y realizaciones*, con el Catedrático Ángel Medina (Universidad de Oviedo) y con la ayuda predoctoral “Severo Ochoa” (Principado de Asturias). Forma parte del Proyecto “Músicas en conflicto en España y Latinoamérica: entre la hegemonía y la transgresión (siglos XX y XXI)”.

<sup>1</sup> Por motivos de privacidad, mantendremos el anonimato de alumnado y profesorado.

<sup>2</sup> El PEC data de 2011, pero la directiva nos ofrece actualizaciones del curso 2014-15.

<sup>3</sup> No ofrecemos el nombre de los barrios por cuestiones de privacidad. En los tres hay una población significativa proveniente de Marruecos, Ecuador, Rep. Dominicana, Paraguay, Senegal, etc.

<sup>4</sup> Resulta significativo destacar que en la mayoría de los documentos oficiales se refieren al grupo A y B/C.

<sup>5</sup> Estrechamente unidas al concepto de utilidad y eficacia dictadas por el dispositivo disciplinario.

<sup>6</sup> Se recalca el hecho de que las Juntas de Educación que inspeccionaban las instituciones educativas del sur estaban exclusivamente dirigidas por gente blanca.

<sup>7</sup> <http://biophiliaeducational.org/>

<sup>8</sup> La totalidad del alumnado dominicano me asegura que es su género favorito, por ejemplo.

Solís Marquínez, A. T. (2018). *La asignatura de música como creadora de una dimensión espaciotemporal más igualitaria e interdisciplinar*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 13, março, 2018, 25-41. ISSN: 2182-018X