

EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. POR UNA REDEFINICIÓN DE OBJETIVOS

Music education for social transformation. Redefining objectives

pp:214-227

M. Paz López-Peláez Casellas

Universidad de Jaén Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

España

mpelaez@ujaen.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9991-7876>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980069>

RESUMEN

En las siguientes páginas hablaré, en primer lugar, del cuestionamiento generalizado que se produce en torno a las disciplinas humanísticas en la sociedad capitalista y, como consecuencia, de la crisis de legitimidad a la que de manera continuada se enfrenta la música en la educación obligatoria. Partiendo de un posicionamiento acorde a la Pedagogía Crítica, abogaré a continuación por una educación musical que busque el empoderamiento del estudiante y, a través de él, la transformación de la comunidad en la que vive. Para finalizar, propondré un replanteamiento de la enseñanza en la escuela de esta disciplina que consistirá en una reformulación de los objetivos, las metodologías y los contenidos curriculares.

Palabras claves: educación musical, transformación, empoderamiento, Pedagogía Crítica

ABSTRACT

In the following pages, I will discuss, in the first place, the generalised questioning of humanistic disciplines within capitalist societies and the resulting crisis of legitimisation that compulsory music education continuously faces. Taking as a starting point a Critical Pedagogy-type of positioning, I will propose a form of music education that looks for empowering the student and through this, the transformation of their community. To conclude, I will propose a rethinking of the teaching of this discipline in schools through a reformulation of the curriculum objectives, methodologies and contents.

Keywords: music education, transformation, empowerment, critical pedagogy.



INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un retroceso en la presencia de las Humanidades en la educación en sus distintos niveles. En *El cultivo de las humanidades* (1997) y en el posterior *Sin fines de lucro* (2010), Martha Nussbaum ya advertía de la existencia de una crisis en educación por el sometimiento de esta a los principios de la economía capitalista. Una crisis que resulta “perjudicial para el futuro de la democracia” (2010:20) y que tiene como una de sus principales manifestaciones el cuestionamiento de las humanidades, en general, y de las enseñanzas artísticas, en particular.

Esta pérdida de importancia de los estudios humanísticos se percibe claramente a través de indicadores objetivos tales como la presencia decreciente de estas materias en los distintos niveles educativos, el descenso en las notas de corte en muchas titulaciones pertenecientes al ámbito de las humanidades, lo que es síntoma de menor demanda (y, de forma indirecta, de menor prestigio social), o la progresiva disminución en las universidades españolas en el número de titulados en estas disciplinas frente a las ciencias experimentales o las enseñanzas técnicas. Pero este retroceso de las humanidades también es observable por medio de impresiones o percepciones que, no por subjetivas, resultan menos alarmantes, sobre todo si todas apuntan en la misma dirección. Ciertas manifestaciones de líderes políticos y empresariales, artículos en prensa escrita y reportajes televisivos en general, tienden a difundir la idea de que hoy día no hay

cabida para más titulados en humanidades. Se repite de manera insistente que lo que necesita y demanda la sociedad es un aumento de personal técnico en disciplinas de naturaleza científico-técnica (Oppenheimer, 2010).

Este cuestionamiento procede, en gran medida, de la herencia de la cultura del positivismo que coloca las disciplinas en una taxonomía que está ocupada, en su parte inferior, por las artísticas y en la superior por las ciencias (Plummeridge, 2001). Y también tiene que ver con la cultura impuesta por el neoliberalismo y la búsqueda de productividad y de rédito económico. En cualquier caso, la omnipresencia del discurso neoliberal en educación ha provocado que las instituciones educativas deban responder a las leyes del mercado y que la educación se considere un servicio más que se pone a disposición de los clientes. Se plantea abiertamente y sin tapujos la transferencia de principios neoliberales a la educación y la aplicación en esta de criterios empresariales (Aróstegui, 2017).

Partiendo de estas ideas, en las siguientes páginas hablaré, en primer lugar, de las razones que se arguyen para apoyar la presencia de la música en la educación en este contexto neoliberal y abordaré esta cuestión apoyándome en teóricos adscritos a la Pedagogía Crítica. Para finalizar apostaré por una educación musical que empodere a estudiantes, y a partir de ellos, que transforme a las comunidades en las que viven mediante una reformulación de los objetivos, metodologías y contenidos curriculares.



1. ¿POR QUÉ MÚSICA? LA 'CRISIS DE LEGITIMIDAD' COMO PREÁMBULO

Los docentes de música tenemos que reconocer que no sólo la sociedad no entiende el importante papel que desempeña la música en la educación sino que en ocasiones nosotros mismos tampoco sabemos hacer frente a esa cuestión. Esto se debe en parte a las contradicciones que imperan dentro de la misma disciplina y que aún no hemos sido capaces de solventar. Fue Thomas Regelski (2009) quien, utilizando un concepto procedente de Jürgen Habermas, señaló, por primera vez, la existencia de una “crisis de legitimidad” para referirse a la incapacidad del profesorado de música para explicar de manera coherente la importancia de la disciplina que imparte. Es esta dificultad la que conduce, la mayoría de las veces, a que el profesorado de esta asignatura “construy(a) programas retóricos de persuasión radical, diseñados para convencer a los demás de la cortadía de miras que supone su escepticismo sobre el valor de la educación musical.” (Bowman, 2009:51). En ocasiones, los docentes apelan en su defensa de la música a unos beneficios que se evidenciarán en algún momento futuro de las vidas del alumnado, sin concretar cuáles son esos beneficios ni en qué momento se producirán. También se refugia el profesorado en concepciones positivistas que se sustentan en “manifestaciones de poder e influencia políticas, productos de la socialización y, en este sentido, carentes de base” (Bowman, 2009:51). Por último, frecuentemente también

se apela a la teoría de la transferencia del conocimiento, que defiende que mediante la música se desarrollan otras capacidades intelectuales. Tras la más conocida de estas investigaciones –la de Rauscher, Shaw, Levine y Ky (1994)-, que dio lugar al conocido ‘efecto Mozart’ y que investigaba la mejora en el razonamiento espacial tras escuchar la sonata de Mozart en Do mayor, K 448, hubo otros estudios de gran relevancia. Es el caso de investigaciones que analizan, entre otros, los efectos que tiene la formación musical en la memoria, en las matemáticas y el desarrollo de la capacidad de concentración, en el crecimiento del coeficiente intelectual o en la inteligencia verbal. Todos estos estudios vinculan el desarrollo de diferentes capacidades a un entrenamiento musical realizado bajo unos supuestos y unas características concretas.

EDUCAR LA SENSIBILIDAD Y REFINAR EL GUSTO

Durante los años 50 y 60, dentro de la corriente educativa positivista tan característica de la época, se defendía la presencia de la música en educación apoyándose, principalmente, en tres grandes pilares. En concreto, se enfatizaba la importancia de una enseñanza tradicional de la música basada en el desarrollo de las competencias operacionales (es decir, aprender a cantar y solfear), en la transmisión de la herencia cultural (apreciar la música clásica de los genios) y en la necesidad de refinar el gusto del alumnado (Plumeridge, 2001).

Lejos de estar superada, el profe-



sorado que se mantiene en esta concepción de la enseñanza en la actualidad sigue apelando a la relevancia de la transmisión de una estética muy concreta e incluso a la necesidad de educar la sensibilidad del alumnado, a pesar de la difícil concreción de estos términos. Y es que, como apunta Martí, cuando se habla de educar el gusto (Hormigos, 2008) lo que se tiene en mente en realidad es una música que se ajusta a las propias expectativas por lo que esta intención responde a una visión eurocentrista y etnocentrista de la cultura. Benett Reimer y Susan Langer, los grandes defensores de esta línea de pensamiento, defendían que se realizara un acercamiento a la música como a un objeto de contemplación intelectual y desvinculada, por tanto, de cualquier aspecto relacionado con la vida del alumnado. El principal objetivo era familiarizarlo con las ideas absolutas de belleza o pureza. No podía ser de otra forma, ya que la música, para Reimer (1970), encarna una esencia ideal y pura que es común a todas las culturas y se mantiene idéntica en todos los contextos y épocas.

2. LA EDUCACIÓN MUSICAL, MÁS ALLÁ DE REFINAR EL GUSTO

Con la Postmodernidad se produjeron importantes cambios en la educación debido al cuestionamiento de las narraciones –los grandes relatos, los símbolos e incluso las instituciones que habían sido sus garantes (Terrén, 1999). La Teoría Crítica y, especialmente, la Pedagogía Crítica elaboraron un discurso alternativo a la teoría positivista tradicional con el propósito de cambiar el orden establecido y

promover una educación orientada hacia el cambio social. Todo esto suponía una oposición a las premisas en torno a las que se había asentado hasta el momento la enseñanza, a saber: 1) la consideración del docente como encargado de transformar al alumnado y sacarlo de su ignorancia; 2) la aplicación de la idea de un progreso lineal y constante; y 3) la creencia en la neutralidad de los contenidos curriculares. En una educación orientada hacia la justicia (cognitiva) social (Sousa, 2011) y que busque el empoderamiento del alumnado a través de las artes, estas premisas no pueden sino considerarse falacias de partida.

2.1. Frente a la presuposición de ignorancia del alumnado aceptar su “ecología musical”.

La concepción de la enseñanza-aprendizaje en la que el profesorado es el encargado de sacar de la ignorancia al alumnado enlaza con la ‘educación bancaria’ a la que se refirió Freire en su Pedagogía del Oprimido (1970). Este pedagogo brasileño definía esta práctica educativa como aquella en la que el educador va llenando a los educandos de contenidos a modo de vasos o de pequeños depósitos. Frente a la concepción tradicional en la que el docente es el poseedor absoluto del conocimiento y el alumnado, el ignorante que espera recibirlo, Freire defendía un aprendizaje que fuera mucho más allá de ser una mera transferencia -desde ‘quien sabe’ hacia ‘quien no sabe’- y en el que el alumnado no sólo recibiera información de manera pasiva sino que la creara junto al docente. Porque el conocimiento no se posee sino que



surge cuando las personas se unen para cambiar ideas o para analizar problemas desde distintas perspectivas. Es decir, nadie educa a nadie sino que la educación se produce con la mediación del mundo (1970). Es el “no debemos hablar a, sino hablar con” porque “la obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos” (Chomsky, 2014:29).

Superar la ‘educación bancaria’ en el aula de música supone aceptar que los estudiantes ya adquirieron habilidades musicales en su infancia y que también tienen preferencias por unos tipos de música sin que haya tenido por qué mediar ningún proceso educativo. Como apunta Giráldez, “numerosos aprendizajes musicales tienen lugar fuera de la escuela, en situaciones en las que no hay un profesor y en las que lo que motiva la acción no es aprender música, sino disfrutar escuchando, interpretando solo o con otros” (2010:111). Folkestad (2006) va aún más lejos al señalar que la gran mayoría de ese aprendizaje tiene lugar fuera de la escuela. En una educación que busque un empoderamiento del estudiante, habría que disminuir la separación que existe entre estas formas diferentes de aproximarse a la música (la música como disciplina y como entretenimiento fuera del aula) y que ocasiona, como señala Samper, que la educación musical se convierta

en un espacio de tensión entre la identidad musical del alumno, configurada por sus referentes sonoros cotidianos y sus propias formas de “aprender” la música y los contenidos curriculares y metodológicos de las prácticas de enseñanza musical al interior de la escuela. (2010:31)

En el momento en el que el estudiante encuentra que su gusto musical no sólo no es valorado en la escuela sino que incluso entra en conflicto con los saberes académicos que se consideran relevantes, se origina una experiencia que resulta no sólo no ser enriquecedora sino que incluso es alienante. Eso es lo que ocurre cuando se aborda la educación musical como una forma de redimir al alumnado de sus gustos y se ejerce una “violencia simbólica” o “violencia epistémica” –utilizando conceptos de Giroux- hacia su capital cultural (cit. en Carabetta, 2014).

Frente a esto, en el aula de música se puede comenzar abordando aquello que al alumnado le resulte más próximo, es decir, respetando su “ecología musical”, lo que implica que el docente realice una etnografía musical de la comunidad y del entorno del estudiante y tenga en cuenta sus gustos, su herencia y la forma en la que expresa su cotidianeidad a través del sonido (Jones, 2007). Si se quiere que se produzca un aprendizaje que sea significativo y que se desarrolle la musicalidad del alumnado, se debe incluir la música con la que éste se identifica y también la que está presente en las comunidades de las que procede, tendiendo un puente entre la música escolar y las experiencias musicales que se producen fuera de la escuela, por conflictivo que esto pueda resultar. Porque no se practica la democracia cuando se rechaza el conocimiento que la comunidad -o el propio alumnado- pueda llevar a la clase; cuando todo el proceso de aprendizaje es monopolizado por una



única persona, el docente; o cuando es despreciado o incluso ridiculizado todo aquello que el maestro/a considera que es incompatible con las formas de arte que, según los expertos/as, deben conformar el currículo educativo.

2.2. Frente a la supuesta neutralidad del conocimiento, la adopción de un currículo democrático

El currículo educativo incluye lo que la sociedad –las distintas sociedades- decide que es (y no es) valioso y por tanto lo que debe (y lo que no debe) pasar a la posteridad. Richard Rorty hacía unas puntualizaciones interesantes a este respecto utilizando la metáfora de un espejo. La primera es que el conocimiento no es y nunca puede ser una representación directa y no distorsionada, es decir, un mero reflejo, de la realidad que nos rodea. Pero, si pudiera reflejarse en ese espejo, y ahí viene la segunda puntualización, no sería una imagen limpia y bien construida sino, por el contrario, un conjunto desordenado de fragmentos y piezas (Martin, 2002).

Concebir el currículo como un espejo no es más que una falacia epistemológica y un claro ejemplo de ello es la exclusión de conocimientos generados por los grupos no hegemónicos: mujeres, personas con diferente color de piel o pertenecientes a entornos con un bajo nivel socioeconómico. Responde por tanto a una episteme eurocentrista y etnocéntrica y supone la legitimidad de una parte del conocimiento, el que está presente en los libros de texto o el que posee el docente y adquirió en su proceso

de aculturación institucional. Se trata, en cualquier caso, del conocimiento vinculado a los grupos dominantes, por lo que la escuela lo que hace es reproducir y mantener la relación de dominación y subordinación que se produce fuera de ella. Es por esta razón por la que se afirma que en los centros educativos se realiza una función reproductora de los “conocimientos, creencias y actitudes que conforman el acervo cultural de cada sociedad” (Aróstegui, 2017:21).

La repercusión que tiene la elección de contenidos curriculares en el alumnado ha sido señalada por numerosos teóricos. Con respecto a la educación musical, Green (2018) y Allsup y Westerlund (2012), son algunos de los autores que han puesto de relieve la importancia del currículo y el hecho de que a través de él la escuela promueva unos ideales homogéneos que proceden del monoculturalismo. Nuestra mirada hegemónica domina en los planes de estudio, en donde tienen poca (o ninguna) cabida las aportaciones que no proceden del grupo mayoritario y cuyas manifestaciones artísticas, en el caso de culturas diferentes a la hegemónica, resultan frecuentemente denigradas al aplicar una taxonomía que siempre coloca a los occidentales en la parte superior de la pirámide y, por tanto, en la cima del desarrollo cultural. Como apunta McClintock, desde esta perspectiva positivista se confunde la temporalidad con el espacio global ya que no sólo se acepta que la cultura Occidental ha conocido un progreso continuado hacia la civilización sino que además se asimilan o vinculan las



producciones culturales de los grupos étnicos, sus expresiones locales, a un “momento anacrónico de la prehistoria” (cit. en Davis, 2009:85). Es decir, se las considera una representación del pasado que está de manera permanente ‘en vías de desarrollo’.

Una exclusión similar ha ocurrido con la producción cultural de las mujeres, cuya voz ha sido tradicionalmente silenciada y nunca ha podido participar ni ser incluida en la Historia. Todavía, en pleno siglo XXI, y ya en el caso de la música, las mujeres que se dedicaron profesionalmente a este arte siguen siendo las grandes ausentes en algunos de los manuales publicados en los últimos años. Así ocurre en La música contemporánea a partir de 1945 de Ulrich Dibelius (publicado en 2004) o en Modern Music and after. Directions since 1945 de Paul Griffiths (publicado en 2002).

Estas exclusiones no pueden ser consideradas un problema de ignorancia o ‘simplemente’ de prejuicios. El tratamiento que damos a estos contenidos curriculares afecta a la construcción de las identidades que se producen y conviven en la escuela. Frecuentemente el profesorado -instruido y educado en la música clásica- aborda estos nuevos contenidos curriculares dentro de la postura estética desde la que, de manera tradicional, se aborda la música clásica y que no tiene por qué poderse aplicar a la música no Occidental. Además, en el caso de que se añadan obras tradicionalmente excluidas en el canon educativo, se promueve un acercamiento descontextualizado y se las considera obras autónomas e independientes

del contexto en el que surgen.

Si se quiere respetar diferentes tradiciones musicales, no se trata sólo de incluir esos contenidos culturales excluidos sino de abordarlos atendiendo a unas consideraciones éticas básicas. Es obligación de los educadores, como recuerda McLaren, “construir una pedagogía de la ‘diferencia’ que ni exotice ni demonice al ‘otro’, sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales” (1997:136)

Es esta la forma como debe afrontarse en el aula la injusticia cognitiva, por la que sólo se legitima una única episteme, la producida, como afirma Sousa (2011:16), en el “Norte global” o, lo que es lo mismo, por las clases y los grupos dominantes. Es un derecho del alumnado alcanzar la ‘justicia cognitiva social’ que sólo se logrará cuando el profesorado ayude a comprender la sociedad actual, en la que conviven personas de diversas culturas y en la que no existen (o no deberían existir) diferencias por razón de sexo o de preferencias sexuales. Esto posibilitará que el alumnado, lejos de esa actitud indiferente hacia al repertorio que interpreta, desarrolle un pensamiento crítico desde el aula de música que le ayude a enfrentarse a la opresión y a participar en un proyecto educativo que defienda a los colectivos más desfavorecidos contribuyendo de esta forma a la transformación de la sociedad.



2.3. Frente a la tradicional linealidad y orden en los contenidos, una reformulación del currículo

La episteme clásica propia de la Modernidad se basa en unos supuestos racionalistas e identifica el conocimiento con el orden y la búsqueda de la simplicidad, lo que conduce a subdividir los problemas para facilitar su comprensión. Acorde a esta idea, en el modelo de currículo moderno los contenidos están clasificados atendiendo a su complejidad y se adopta una concepción lineal y organizada del conocimiento a pesar de que, como señalara Gainza (2010:35), todo aprendizaje natural “es integrado¹ (no lineal) porque procede desde lo global a lo particular, y activo porque aborda de manera directa el contacto con la realidad, sin esquivar ni demorar el conocimiento de la misma.”

Esta configuración de los contenidos curriculares limita en gran medida el riesgo en el proceso de aprendizaje, al estar todo pensado y respondido de antemano, y reduce la incertidumbre al convertir la enseñanza-aprendizaje en una serie de tareas ordenadas atendiendo a su complejidad. De esta forma, no se desarrolla la curiosidad por aprender sino que más bien se produce una ‘burocratización del conocimiento’ que sustituye la posibilidad de fracaso por la predicción y el control (Terrén, 1999). Una de las premisas que se mantienen como un dogma de fe en esta concepción del currículo escolar es que todo lo que hay que aprender servirá en algún momento del futuro.

Frente a esta taxonomía epistemológica, en una educación que pretenda la transformación social se debe apostar por una reformulación del currículo que incluya unos modelos educativos que sean más flexibles en cuanto a la secuenciación de contenidos y en los que tenga cabida el error o la anomalía. Es a lo que se refiriera Hargreaves al señalar la necesidad de una reconceptualización de la temporalidad de la práctica docente que dé entrada a un tiempo flexible que escape a la previsión, y de reconocer la incongruencia que supone que el profesorado quede reducido a ser simplemente un mero “implementador² de las orientaciones curriculares” (2005:140).

Esta aproximación supondría una antítesis de la metodolatría que resulta tan frecuente en las clases de música y a la que se refiere Regelski (2002) como a esa instrucción basada en recetas en la que el docente sabe de antemano cómo afrontar cada una de las dificultades que puedan surgir en su docencia. No sucumbir a los cantos de sirena de la metodolatría significa apostar por una clase de música que

no qued(e) fragmentada en pequeñas parcelas para fines prácticos o de análisis, sino que se presenta y acoge como un todo dentro de un contexto social global. Por eso la experiencia musical de los participantes es polivalente, rica en posibilidades y desde luego no está organizada secuencialmente por orden de dificultad. (Swanwick, 1991:143)

Supone considerar la actividad docente no como algo fijo e inamovible sino, por el contrario, como una actividad abierta en la que la rutina debe

1 En cursiva en el original.

2 En cursiva en la edición utilizada.



ser siempre la excepción y no la regla, aunque, no debemos engañarnos, el cuestionamiento de la sabiduría ortodoxa es un tema siempre complicado. Como indica Bowman (2009), el profesorado de música es incapaz, o al menos bastante reacio, a concebir formas que se alejen de las prácticas habituales. Los grandes (y únicos) cambios que se han producido en los últimos años tienen casi exclusivamente que ver con la obsesión por implementar rúbricas y estándares musicales.

Si se pretende una educación que sea crítica y transformadora, que pretenda el cambio y la justicia social, es primordial que el docente desarrolle la curiosidad de los estudiantes y los haga conscientes de cuáles son los objetivos sociales de su aprendizaje en lugar de limitar su actuación a una adquisición de destrezas y habilidades o de contenidos teóricos descontextualizados (Väkevä y Westerlund, 2007). Que frente a un currículo homogéneo, hegemónico y en el que persistan actitudes que limiten al máximo el papel de la escuela en la vida social y comunitaria, se desarrolle una propuesta más abierta en la que el conocimiento no se presente de manera fragmentada y descontextualizada de la vida de los estudiantes.

PARA CONCLUIR. POR UNA EDUCACIÓN MUSICAL QUE ANHELE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El planteamiento por el que abogo en estas páginas se alinea junto a los postulados de la Pedagogía Crítica, a saber: orientar la educación hacia el cambio social y hacia la consecución

de la justicia (cognitiva) social en la escuela y formar individuos que sean autónomos y críticos con la sociedad que les rodea. Considero que el arte es el medio por el que se puede producir una reconstrucción social, ya que contribuye a la integración del individuo y de las comunidades, y que la práctica artística actúa directamente en el aumento de los niveles de confianza y en la motivación de los individuos (Barbosa, 2002). Las artes son una forma específica de conocimiento y comprensión y ofrecen numerosos beneficios en la educación al permitir que se combinen de manera natural inteligencia y sensibilidad, reflexión y emoción (Barone y Eisner, 2006). Promueven el desarrollo de la reflexión crítica ya que no imponen (o al menos no debieran hacerlo) prejuicios sobre lo que es (o no) correcto sino que abren múltiples posibilidades. De esta forma, dan pie a la creación de un propio juicio estético que no esté alienado bajo sutiles directrices dictadas desde la autoridad. Además, experimentar en un ámbito donde no hay aciertos ni errores hace que las personas sean más capaces de valorar y comprender las manifestaciones artísticas de culturas diferentes a la suya (Shor, 1992).

Una educación musical concebida de esta forma desarrolla ese pensamiento crítico que resulta tan necesario para que se produzca el empoderamiento de alumnado y profesorado. Una educación musical que busque el empoderamiento del estudiante no (sólo) busca un enriquecimiento académico sino también el desarrollo de la curiosidad y de la conciencia crítica;



promueve el autoconocimiento y el cuestionamiento de la sociedad en la que vive, haciendo que se pregunte cuál puede ser su rol dentro de esa sociedad. Busca fomentar el sentimiento de seguridad del estudiante en sí mismo y a partir de él, el desarrollo de una actitud contestataria y emancipadora que le haga anhelar un cambio social aun enfrentándose a las estructuras ya establecidas (Hipólito-Delgado y Zion, 2017). Como se ha desgranado en las páginas anteriores, este objetivo tiene que estar obligatoriamente en consonancia tanto con los conocimientos y los valores que se transmitan en el aula de música como con la manera de transmitirlos. Y esto supone un cambio de calado en la educación formal habituada más a depositar conocimientos en los estudiantes que a formar una ciudadanía con espíritu crítico (Nussbaum, 2010).

Desde esta perspectiva, y con respecto a los conocimientos que se transmiten en la escuela, la educación musical no debe ni puede estar centrada en conseguir interpretaciones perfectas en las que no se produzcan errores, en las que las notas estén perfectamente afinadas y en las que los ritmos musicales se realicen con exactitud. Aunque hay distintas maneras de abordar la educación musical en la escuela, quizá la más extendida sea aquella que está enfocada en esta enseñanza de destrezas. La labor del docente de música tiene que ser algo más que promover una audición pasiva (y contemplativa), practicar ejercicios rítmicos o enseñar a cantar y a medir, esas competencias que eran tan valoradas en los años

50. Por el contrario, se debe animar al alumnado a que adopte una postura en temas que son cruciales en los tiempos que vivimos, como lo es todo lo relacionado con la justicia social, y la música se puede convertir en una valiosa herramienta “de construcción de paz, de cohesión social o de aprendizaje en valores” (Cabedo y Arriaga, 2016:47). La educación musical no puede desligarse del compromiso social (Allsup y Shieh, 2012) y puede facilitar el desarrollo del pensamiento, acción y sentimiento crítico en el aula de diversas maneras. Puede ayudar en la liberación de los estereotipos, a conectar con las ideas de respeto y ciudadanía y con las realidades de los individuos y las comunidades a las que pertenecen (Abrahams, 2005), a desarrollar la empatía al conocer e interpretar música que no pertenece a la cultura propia, y a desintegrar, en definitiva, las fronteras estancas que se han establecido entre la escuela y la sociedad (Heimonen, 2012).

La música es una herramienta poderosa a través de la cual los individuos pueden construir y reflexionar sobre su propia identidad (DeNora, 2000). Pero no conceptualizaciones de la identidad marcadas por el determinismo (es decir, lo que la sociedad nos permite ser) o por el contraste (al confrontarnos con ‘el Otro’ o “ser lo que no son ellos”), sino una identidad generativa, en continua creación y vinculada a un enfoque constructivista (Gómez Redondo, 2012:22). Es a esa formación de la identidad, entendida como “construcción discursiva”, a lo que se refería Elliott (1995:34) cuando señalaba que la conexión que se pro-



duzca entre el alumnado y diferentes culturas musicales puede prepararles para respetar y ser más tolerantes con los que son diferentes para resolver problemas que afecten a la comunidad. Porque, coincido con Allsup y Westerlund (2012), no puede haber un fin musical en las clases que no esté sujeto a una evaluación moral.

La música en la escuela no sólo proporciona valiosas herramientas para ayudar en esa transformación social que anhelamos a través de los contenidos que se trabajen sino también a través de ese segundo pilar al que me refería páginas atrás: la metodología que se aplique. De nada sirve apostar por la transformación social si seguimos aferrados a métodos basados en la repetición y en la aplicación de reglas a modo de recetas -la metodolatría a la que se refiriera Regelski (2002)- o si seguimos obsesionándonos por una búsqueda de resultados que se puedan reconocer fácilmente (Allsup y Westerlund, 2012). Por el contrario, debemos apostar por un cambio en las relaciones de poder que tienda a producir una interacción entre docente y estudiante que se base en principios democráticos y que busque la noción de transformación de la persona (porque somos seres en transformación, parafraseando a Freire). Trabajar de manera cooperativa, en la comunidad y siempre haciendo efectiva la igualdad de oportunidades deben ser más valorados por el docente que alcanzar la excelencia en una audición en público.

Son por tanto muchos los aspectos que deben modificarse para que la música se convierta en algo más

que tocar la flauta, cantar canciones o participar en los festivales de fin de curso. Me refiero a la necesidad de replantear el paradigma organizador de la música; es decir, la música que se interpreta, las tecnologías empleadas y las formas en que se utilizan, el énfasis que se pone en el cumplimiento de estándares, el papel desempeñado por el docente en el proceso de aprendizaje o la importancia que se concede al desarrollo de las habilidades y destrezas musicales. Coincido con Jones en que “la totalidad de las prácticas escolares tienen que reevaluarse y debemos deshacernos de muchas de nuestras tradiciones si es que vamos a ser relevantes para la sociedad a la que estamos encomendados a servir” (2007:3). Como destacara Vaugeois (2007), los docentes de música tenemos que reflexionar (y hacer que se reflexione) sobre la injusticia si queremos desarrollar la justicia social. Debemos cuestionarnos si la labor que realizamos en el aula de música está en consonancia con la sociedad que anhelamos.

REFERENCIAS

ABRAHAMS, Frank (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. **Visions of Research in Music Education**, Vol. 6. Recuperado de <http://www.rider.edu/~vrme>

ALLSUP, Randall Everett y SHIEH, Eric (2012). Social Justice and Music Education: The Call for a Public Pedagogy. **Music Educators Journal**, Vol. 98 N° 4, pp. 47-51.

ALLSUP, Randall Everett y WESTERLUND, Heidi (2012). Meth-



ods and situational ethics in music education. **ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Vol. 11 N° 1, pp. 124-148. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf

ARÓSTEGUI, José Luis (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, Vol. 14, pp. 11-27. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/57044/52003>

BARBOSA, Ana Mae (2002). Arte, educación y reconstrucción social. **Cuadernos de Pedagogía**, Vol. 312, pp. 56-58.

BARONE, Tom y EISNER, Elliot (2006). Arts-Based Educational Research; en GREEN, Judith, GREGORY, Camili y ELMORE, Patricia (Eds.). **Handbook of Complementary Methods in Educational Research**. Londres: Routledge.

BOWMAN, Wayne (2009). La educación musical en tiempos nihilistas; en LINES, David K. (Comp.). **La educación musical para el nuevo milenio**. Madrid: Morata.

CABEDO, Alberto y ARRIAGA, Cristina (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. **DEDiCA Revista de educação e humanidades**, Vol. 9, pp. 145-160.

CARABETTA, Silvia (2014). Ruidos en la educación musical. Buenos Aires: Maipue.

CHOMSKY, Noam (2014). La

(des)educación. Barcelona: Planeta.

DAVIS, Robert (2009). Educación musical e identidad cultural; en LINES, David K. (Comp.). **La educación musical para el nuevo milenio**. Madrid: Morata.

DENORA, Tia (2000). Music in everyday life. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ELLIOTT, David. J. (1995). Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.

FOLKESTAD, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, Vol 23 N° 2, pp. 135-145.

FREIRE, Paulo (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Nueva Tierra

GAINZA, Hemsy de Violeta (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. **Aula**, Vol. 16, pp. 33-48.

GIRÁLDEZ, Andrea. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. **Revista iberoamericana de educación**, Vol. 52, pp. 109-125. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a06.htm>

GÓMEZ REDONDO, Carmen (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. **Arte, Individuo y Sociedad**, Vol. 24 N° 1, pp. 21-37.

GREEN, Lucy (2009). Significado



musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía; en LINES, David K. (Comp.). **La educación musical para el nuevo milenio**. Madrid: Morata.

GREEN, Lucy (2018). ¡Oír, escuchar, tocar! Cómo liberar las capacidades auditivas, improvisatorias e interpretativas de tus estudiantes. Madrid: Pirámide.

HARGREAVES, Andy. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

HEIMONEN, Marja (2012). Music education and global ethics: Educating citizens for the world. **ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Vol. 11 N° 1, pp. 62-80. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf

HIPÓLITO-DELGADO, Carlos y ZION, Shelley (2017). Igniting the fire within marginalized youth: The role of critical civic inquiry in fostering ethnic identity and civic self-efficacy. **Urban Education**, Vol. 52 N° 6, pp. 699-717.

HORMIGOS, Jaime (2008). Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad. Madrid: Autor.

JONES, Patrick (2007). Music education for society's sake: Music education in an era of global neo-imperial/neo-medieval market-driven paradigms and structures. **ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Vol. 6 N° 1, pp. 1-28. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Jones6_1.pdf

MARTIN, J.R. (2002). Curriculum and the mirror of knowledge; en BARROW, Robin y WHITE, Patricia (Eds.). **Beyond liberal education: essays in honour of Paul H.Hirst**. Londres: Routledge, pp. 107-118.

MCLAREN, Peter (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós.

NUSSBAUM, Martha. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.

OPPENHEIMER, Andrés (2010). Basta de historias. Madrid: Debate.

PLUMERIDGE, Charles (2001). The justification for music education; en PHILPOTT, Chris y PLUMERIDGE, Charles (Eds). **Issues in Music Teaching**. Londres/Nueva York: Routledge.

RAUSCHER, Frances H.; SHAW, Gordon L.; LEVINE, Linda J. y KY, Katherine (agosto, 1994). Music and Spatial Task Performance: A Causal Relationship. Trabajo presentado en 102° Congreso Annual de la American Psychological Association, Los Angeles (Estados Unidos). Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390733.pdf>

REGELSKI, Thomas (2002). On 'Methodolatry' and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. **Philosophy of Music Education Review**, Vol. 10 N° 2, pp. 102-123.

REGELSKI, Thomas. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia"; en LINES, David K. (Comp.).



La educación musical para el nuevo milenio. Madrid: Morata.

REIMER, Benett (1970). *A philosophy of Music Education*. Upper Saddle Englewood NJ: Prentice Hall.

SAMPER, Andrés (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. **Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas**, Vol. 5 N° 2, pp. 29-42. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/issue/view/168>

SHOR, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (2011). Las epistemologías del Sur; en VV.AA. **Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB.

SWANWICK, Keith (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

TERRÉN, Eduardo (1999). Postmodernidad, legitimidad y Educación. **Educação & Sociedade**, Vol. XX N° 67, pp. 11-47.

VÄKEVÄ, Lauri y WESTERLUND, Heidi (2007). The 'Method' of Democracy in Music Education. **ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Vol. 6 N° 4, pp. 96-108. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf

VAUGEOIS, Lise (2007). *Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation*.

ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education, Vol 6 N° 4, pp. 163-200. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugois6_4.pdf