

Almudena Ocaña Fernández

La experiencia musical como mediación educativa

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La experiencia musical como mediación educativa*

Primera edición: mayo de 2020

© Almudena Ocaña Fernández

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com - www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-68-6

Depósito legal: B 9782-2020

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Fotografía cubierta: Almudena Ocaña Fernández

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo: Experimentar la música en un hábitat sonoro expandido	11
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	
Introducción	21
1. La música como experiencia humana en la sociedad del siglo XXI: una aproximación holística.	29
2. ¿Qué papel puede desempeñar la experiencia musical en la escuela?	57
3. La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos.	81
4. Ecología de saberes en el aula universitaria: reflexiones y propuestas desde la educación musical.	109
Reflexiones finales.	149
Referencias bibliográficas	151

*A Martina y a Vera,
que me enseñan cada día a
distinguir lo importante de lo urgente.*

Prólogo: Experimentar la música en un hábitat sonoro expandido

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Redactar este prólogo dentro de una obra dirigida a la formación de educadores musicales sin ser «músico» ni «profesor de música» resulta especialmente arriesgado, pues tal osadía puede animar al improbable lector a prescindir de las páginas introductorias, bajo la hipótesis de que no puede haber aportación alguna sin la pertenencia a sendas categorías profesionales; la ausencia en mi caso de ese estatus profesional me desautoriza para escribir en una obra «ajena». El supuesto que avala esta afirmación ha sido uno de los más provocadores en mi vida profesional, lo he sufrido como estudiante, como profesor y como investigador, y como me afecta trataré de justificar mi desacuerdo radical. Así, para sentirme aliviado, intentaré restaurar el estigma que se me atribuye como intruso, inexperto o «desafinado».

La tradicional experiencia de aislamiento de unas disciplinas sobre las otras ha permitido el surgimiento de competitividad, intereses enfrentados, conflictos académicos y culturales, que están afectando la vinculación entre conocimiento pedagógico/musical, saberes científicos/humanísticos, conocimientos musicales reglados/informales, experiencias musicales cultas/populares y teorizaciones prácticas/artísticas. Estos conflictos se producen también internamente dentro de áreas concretas como la música, la musicología y la educación musical. La fragmentación de saberes y disciplinas provoca efectos negativos para la comprensión de los problemas y las actividades que son esenciales para la formación del educador musical. Además, obstaculiza el desarrollo del derecho básico a la educación e impide compartir los saberes y conocimientos necesarios para la formación de los ciudadanos para poder desenvolverse y resolver asuntos básicos que los afectan. En concreto, será necesario revisar los marcos teóricos que avalan las prácticas

de formación musical, identificando el significado y el sentido de las categorías y las clasificaciones que condicionan su práctica, el tipo de conocimiento seleccionado, los roles de los agentes implicados, los contextos, los recursos y el papel de las instituciones colaboradoras.

Para ello, conviene comprobar en primer lugar que a las categorías «música», «músico», «docente» o «educación musical» se asignan a funciones para defender las propias condiciones (laborales, gustos estéticos, formas identitarias grupales, profesionales o ideológicas). Una legítima defensa que mantiene un desigual reparto entre los usos de los conocimientos musicales, científicos, humanísticos o técnicos, ya sea a través de procesos sociales que están implícitos o de lealtades institucionales explícitas; en todo caso, vinculados inexorablemente a la forma de entender la actividad musical, el modelo formativo y el desempeño profesional. Sin embargo, algunas investigaciones disponen de resultados que nos alertan de que tales marcos teóricos, regulaciones y metodologías son portadores de discriminaciones que afectan a gente, músicas, estilos o prácticas al mantener formas de exclusión o inclusión.

Desde la misma introducción, los contenidos de esta obra sugieren aportaciones teóricas y prácticas acerca de la educación musical que nos alientan a desarrollar algo más una tesis inicial mediante la cual se intenta demostrar la estrecha relación entre las complejas prácticas musicales y las situaciones de (in)justicia que afectan no solo al estatus relegado institucional de la música y, por tanto, a las condiciones personales o grupales de docentes y músicos que las practican en la sociedad, sino también al conflictivo campo de intereses de la educación musical cuyas categorías, clasificaciones, normas, hábitos, instituciones y estilos formativos determinan los códigos estéticos, artísticos, culturales y económicos que afectan desigualmente a la ciudadanía en constante formación y aprendizaje.

La estructura y los contenidos de este libro también desautorizan a quienes piensan que la música es únicamente un contenido en sí misma, justificado desde sus dimensiones exclusivamente artísticas y estéticas, o bien a quienes argumentan que su metodología ha de ser estrictamente musical y ceñirse a su valor. De la misma manera, se interpela a quienes piensan que todo aquello que no es esencialmente musical debe descartarse porque es ajeno, extramusical, extraño o extranjero. Es decepcionante que esta convicción y creencia puedan estar instaladas en escuelas de música, conservatorios u otros contextos formativos y docentes. Observo que tal actitud provoca un doble cierre o cercamiento: por una parte, sobre sí misma, despreciando las oportunidades de reconocimiento/uso de la diversidad y la heterogeneidad de otros conocimientos y encapsulando las prácticas educativas musicales en una teoría esencialista; y, por otra parte, dando lugar al contradictorio re-

forzamiento de su estatus exclusivo y excluyente, reivindicando el reconocimiento (clasista/elitista) desde el cual despreciar la infinidad de saberes difundidos, practicados en contextos variados y múltiples, relacionados con experiencias musicales llevadas a cabo en la vida cotidiana. El educador musical lleva en su propia naturaleza, por el hecho de serlo, la necesaria reflexividad y consciencia de este perjudicial doble cierre. Precisamente es la universidad el lugar donde ha de proporcionarse la oportunidad de aprovechar multitud de estos conocimientos que tradicionalmente han sido desprestigiados y que quedan ubicados entre las fronteras con otros.

La búsqueda altruista de la pureza metodológica o de la invariante técnica, que se ha aludido más arriba, puede servir para fines dramáticamente diferentes de los propugnados por profesionales preparados. Practicar la música, estudiarla, escucharla y aprenderla puede ser agradable, liberador, empoderador y educativo, pero no podemos negar que también puede servir para fines totalmente opuestos. Siguiendo estas consideraciones, Wayne Browman (2005) nos alerta de que «ni la música ni su estudio son incondicional o inherentemente buenos, ya que se producen formas muy variadas en las que el nihilismo puede manifestarse en las prácticas musicales/instructivas, y promover alternativas basadas en la agencia, la acción y la aceptación de la resistencia y la responsabilidad» (2005: 29-46).

No resulta nada nuevo, como demuestra la autora, el hecho de que el propio campo de la música sufre la jerarquización curricular, la valoración desigual e injusta de su conocimiento, que la lleva a ser ignorada. Y es que sobreabundar en el aprendizaje de cierto tipo de conocimientos lleva consigo olvidar otros saberes musicales. A partir del punto de vista que alude la autora desde la ecología de saberes (Sousa, 2007: 237), el resultado es el olvido, la ignorancia que afecta al proceso de aprender/practicar música como conocimiento imprescindible en la vida. Bajo este prisma, no podemos justificar la creencia de que la educación musical conlleva prescindir o desacreditar otros conocimientos; muy al contrario, se trata de crear, desde juicios éticos y políticos, un nuevo espacio de relación pragmática con otros saberes, asegurar la igualdad de oportunidades a los diferentes agentes, músicas y tipos de conocimiento, cuestionando lo que la escolarización ha jerarquizado o normalizado. Y es que las prácticas musicales educativas albergan un modelo epistemológico rico y distinto, pues permiten vincular multitud de lugares, espacios y tiempos específicos, que ofrecen continuas oportunidades musicales para desarrollar fronteras de conocimientos, que posibilitan generar nuevas posibilidades, nuevos problemas y soluciones totalmente imposibles en los antiguos modelos disciplinares e, incluso, complicados en los interdisciplinares (Aguiló, 2009).

De lo expuesto se deduce que la selección de los contenidos musicales en el currículo escolar, la metodología diseñada, los criterios de evaluación, la convicción del papel del estudiante, el concepto de profesionalidad de quien desarrolla la disciplina y la manera como forjamos la propia identidad contienen elementos inclusivos o excluyentes (a veces inconscientes) para quienes se acercan a la formación musical. Reconocerlo es la base de procesos de profesionalización que comienzan por considerar los asuntos sustanciales de los sujetos que no pueden ser ajenos a la educación musical. O, dicho de otro modo, que la experiencia musical ha de formar parte de las dimensiones esenciales en la vida de los sujetos.

Esta mirada integral desde la ecología de saberes, que la autora desarrolla en varios apartados, comporta valorar la interdependencia entre esos saberes y aquellos correspondientes a la formación artístico-musical de la ciudadanía y se sitúa en la justicia cognitiva y en una frontal crítica a la monocultura tecnocrática (Santos, 2017). A la vez, ofrece la riqueza y el valor de la música a partir de una abierta epistemología plural por la que se incorporarán otros saberes científicos, humanísticos, profesionales y sociales. El desperdicio de los saberes y prácticas musicales silenciados por la producción del conocimiento tecnocientífico dominante, unido, aunque de forma diferente, a la depreciación del conocimiento pedagógico y educativo, nos obliga a ensayar experiencias fronterizas entre los saberes cuyo reconocimiento mutuo se base en la justicia cognitiva y la democracia epistémica por el interés de todos los ciudadanos (*ibid.*).

Uno de los debates y controversias más interesantes que he vivido en mi experiencia con el alumnado en la universidad es el relacionado con el proceso de formación del gusto musical. Le doy especial importancia a este debate por cuanto permite reflexionar y desactivar los prejuicios sobre las experiencias musicales. Desde mi perspectiva inicial, creía que este tema definía muy específicamente las relaciones de poder en el campo de la educación musical, dada la correlación existente entre gustos musicales y clase social, género, etnia o edad/generación. Hoy reconsidero este determinismo social por el cual se entiende que la música que nos gusta es producida solo por las experiencias previas. Las consideraciones de Hennion (2002) redefinen la cuestión, al demostrar que el gusto no surge exclusivamente del contacto con la propia música. En los diálogos mantenidos en el aula, cuando un alumno afirma que no le gusta el flamenco, el jazz, la música clásica o el folclore musical, me siento realmente incómodo e inconscientemente lo atribuyo a la ignorancia. Incluso admito que yo me sorprendo afirmando lo mismo sobre algún tipo de pintura contemporánea, lo que no me excluye de admitir mi ignorancia. Este punto de partida por el que admitimos que tal o cual predilección musical está construida/alterada

por mi experiencia, sensaciones, historia y hábitat sonoro me ha permitido llegar a otro. El ser consciente de esto impide el desprecio de cualquier otro género o práctica musical, que no se atenga a mi «gusto» de hombre, occidental, universitario, original de zona rural, con familia modesta de melómanos aficionados. En este sentido, y a mi juicio, resulta de una reflexividad necesaria para el educador musical la revisión de nuestros gustos musicales, estéticos, culturales a la luz de genealogía, de las condiciones de los múltiples contextos en los que habitamos y de los efectos sociales de inclusión/exclusión que producen las experiencias musicales.

En definitiva, necesitamos el reconocimiento individual o colectivo de nuestras huellas sonoras como reflexión y desde la genealogía, historia y crecimiento personal. Las sugerencias y propuestas prácticas de la autora en este sentido son especialmente variadas y ricas a lo largo de todo el texto, donde, además, se insiste y deja entrever la teoría de las mediaciones con diferentes matices, algunos de los cuales comento más adelante.

Las reflexiones anteriormente descritas comparten los aportes teórico-prácticos descritos en el marco del *enfoque ecológico* de la educación musical. La oportunidad y la aplicabilidad de tales sugerencias me permiten identificar otras referencias formativas que faciliten el desarrollo de la educación musical a partir de estas teorías o enfoques. En concreto, las sugerencias de la *ecología de saberes* de Sousa Santos (2006: 68) aplicadas a la educación musical, que demuestran la necesidad de buscar diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes musicales legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (músicas de origen africano, oriental...) que circulan en la sociedad. La formación musical del docente en la universidad proporciona la posibilidad de utilizar el saber hegemónico de la institución para un uso hegemónico no como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes en conexión.

Para ello, Sousa Santos sugiere procedimientos como el de «traducción», mediante el cual se promueven aproximaciones, conversaciones y comprensiones que faciliten la inteligibilidad recíproca entre diferentes formas de experimentar y crear la música. El trabajo de traducción tiene en cuenta las prácticas musicales y sus agentes, asume la incompletud e incertidumbres del intercambio, relaciona los saberes hegemónicos con los subalternos, entre teorías y prácticas, investigación e innovación. Las sugerencias de la autora en el presente libro y en otros trabajos siguen esta línea de indagación. El procedimiento de traducción en la experiencia musical es un trabajo intelectual, político, emocional, porque se crea en la inteligibilidad y coherencia entre los diferentes agentes con el fin de aclarar lo que nos une y lo que nos separa,

lo que construimos o no como «procomún», una cuestión que se comenta más adelante.

La potencia formativa del uso de los procesos de traducción se suma a otra de las propuestas, a mi juicio de sumo interés, relacionada con la temática del gusto musical. Es la de Antoine Hennion (2002), quien afirma que no existe por un lado la música, por otro el público y, entre ambos, los medios a su servicio: todo se desarrolla en cada ocasión en el medio, en un enfrentamiento determinado con los intérpretes, a través de «mediadores» materiales concretos: instrumento, partitura, candilejas escénicas o lector de discos, que separan, según cada caso, a estrellas y públicos, piezas y aficionados, obras e intérpretes, repertorios y melómanos, emisiones y oyentes, catálogos y mercados. Los artefactos, las gentes y nuestras interacciones son mediadores de nuestra construcción de los gustos. «¿El gusto me define o me identifica?», se pregunta Hennion (2010): describir lo que haces con la música, cómo te gusta, qué te motiva, en qué momentos o circunstancias, cómo lo sientes..., es una reflexión que recupera los marcos en los que se gusta de la música, los tiempos y lugares individuales y colectivos produciendo mediaciones inciertas que se apoyan las unas sobre las otras y en las que los sujetos reflexivamente van adoptando decisiones.

El gusto no es ni la consecuencia –automática ni inducida– de los objetos que provocan el gusto por sí mismos ni una pura disposición social proyectada sobre los objetos o el simple pretexto de un juego ritual y colectivo (Hennion, 2010). Es un dispositivo reflexivo e instrumentado para poner a prueba nuestras sensaciones. No es un proceso mecánico, siempre es intencionado para introducirnos en un mundo de mediaciones y de efectos en el que se producen de forma conjunta el uno por el otro, el cuerpo que experimenta el gusto y el gusto del objeto, el colectivo que ama y el repertorio de objetos amados (*ibid.* p. 7). Las vinculaciones son todo esto, el cuerpo y los colectivos, las cosas y los dispositivos, todos ellos son mediadores en la práctica musical. Son a la vez determinantes y determinados: determinan las imposiciones y renuevan el curso de las cosas.

La formación musical es una práctica que busca la transformación humana, mejorar los niveles de escucha activa y el criterio de esa escucha, la comprensión integral de la obra musical, independientemente del género de preferencia. Cristóbal Gómez Valencia (2013) afirma que esta formación musical participa en el gran objetivo social de ser conscientes de la realidad cultural, mientras actuamos en pro de la acción transformadora como tecnologías del yo y del nosotros. Para profundizar en esta oportuna aportación, echa mano de la categoría de «mediaciones de formación». En la investigación sobre estas mediaciones analiza la formación como espacios de educación musical, que se constituyen en alternativas para hacer frente al sorprendente aumento

de la sobreoferta mediática musical, y orientar las decisiones del gusto musical bajo el ambiente de una ecología humana (ambientalización de la sonoridad, músicas para la vida, músicas para la convivencia, músicas para el respeto a la «videosfera»). En definitiva, músicas para establecer otro pacto social y dar cuenta de horizontes de sentido que nos permitan habitar el mundo en común. Nos alerta, sin embargo, de que la sobreoferta mediática musical está encaminada a la masificación de un consumo popular estandarizado; lo popular como cultura de masas se entiende en un contexto moderno y urbano como la «muchedumbre». Estos conceptos abordan un enfoque crítico que debe sintonizarse con mediaciones de la acción política y con el concepto de *sensibilidades múltiples y músicas del mundo* (*ibid.* p. 447).

En esta línea, Martín-Barbero (1998: 448) plantea el punto clave de las mediaciones y las maneras como se entrecruzan los espacios de la mediatización y mercantilización de la experiencia del arte, que podemos aplicar a la experiencia musical en la medida en que se van visibilizando los procesos complejos de emergencia de información y que se evidencia el lucro actual en la rentabilización de la creación musical y la politización de las políticas culturales que –de manera pasiva y a veces intencional– promueven el consumo más rampante del «objeto» artístico. Este no es ya el objeto de la experiencia misma de la creación humana, como «hábitat musical»; lo necesario ahora es justificar la experiencia de la escucha o del espectáculo en escenarios de ultramodernidad, que aparentan garantizar la libertad de una decisión por tal o cual música, mientras que se promueve en los sistemas mediáticos y en internet otra serie de productos artísticos que venden la imagen y acompañan la gran empresa de la industria cultural musical.

Desde otra perspectiva más sociopolítica, reitero que las investigaciones sobre la educación musical se fundamentan en el análisis fenomenológico por el cual la educación y el aprendizaje musicales se producen colectivamente en el «mundo común» (Marina Garcés, 2013) en el que ya estamos implicados –querámoslo o no– y por el que nos vemos afectados por la cultura musical en contextos formativos intersectoriales, donde la formación es interdependiente, un «asunto común» y transversal, aunque hayamos asimilado una falsa autosuficiencia del individuo. Un individuo que puede aislarse de los otros, negándose a compartir espacios y tiempos musicales con aprendizajes excluyentes, por los que ese ciudadano termina sintiéndose impotente para resolver sus asuntos básicos. La educación musical se adquiere en la relación y unión con los otros en este nuevo sentido de la vivencia cultural común y la libertad, a partir de procesos participativos donde los individuos interaccionan en sus experiencias musicales asumiendo o gorroneando su implicación.

En nuestro caso, el marco universitario aplica para investigar los procesos de educación musical y también la de otros campos discipli-

nares –de forma precaria pero hegemónica– el modelo I+D+i implantado en las correspondientes convocatorias y a todos los niveles. Las especificidades de nuestro campo formativo musical sugieren que es aconsejable aplicar el modelo de forma invertida. Es decir, necesitamos dar valor a las experiencias formativas de *innovación* (i) que dan lugar al *desarrollo* (D) de los conocimientos y a la *investigación* (I) como un proceso invertido a la investigación convencional de otras ramas, lo cual nos permite valorar y aprovechar el potencial que juegan las innovaciones en los procesos de investigación educativa y su adaptación a los cambios e incertidumbres del desarrollo tecnológico, político y social que afecta a la educación musical.

Y en lo que se refiere a la formación del profesorado de educación musical, no puedo dejar de hacer referencia al hecho de que la educación de los ciudadanos en todas sus dimensiones se produce de manera muy significativa al margen de los procesos de escolarización institucional, más allá de las aulas. Por ello resulta oportuno aludir a investigaciones y experiencias contenidas en el paraguas de lo que se ha llamado *pedagogía pública* (*public pedagogy*), en la cual al profesorado de música y a los músicos se les atribuye, sin caer en la hiperresponsabilidad, la función de intelectuales públicos; la idea tiene una rica historia y se ha justificado desde muy diferentes tradiciones pedagógicas bajo los siguientes argumentos: 1) como la música es parte de la vida de la gente, se puede comprender cognitivamente y afectivamente, dado que afecta a los músicos y a los escuchantes; 2) el acto de hacer música es un acto inherentemente público, y 3) la música contiene conocimiento y transmite ideas a quien la escucha, por lo que podemos estar aprendiendo, comprendiendo el mundo y nuestra relación con él a través de los sentidos (Sandlin, Schultz, y Burdick, 2010: 628). Pensar en este papel del docente quizás resulte abusivo, si bien significa un reconocimiento al papel «público» del docente y del músico en las cuestiones que tienen que ver con las prácticas musicales y artísticas como prácticas sociales y políticas, lo que nos permite mirar de otra manera el papel de quienes están involucrados en la formación de docentes competentes.

Para finalizar, deseo decir que las reflexiones anteriores son parte de las mantenidas y provocadas por la autora, la actual investigadora principal del Grupo de Investigación ICUFOP.¹ En los siguientes capítulos se presenta un rico desarrollo de la música como experiencia humana desde una mirada holística, la explicación de la riqueza de los procesos creativos musicales desde la escucha a la composición y el relato de las experiencias que aúnan investigación, innovación y práctica musical si-

1. Grupo de Investigación en el Currículo y Formación del Profesorado (HUM-267) ([wpd.ugr.es > ~icufop](http://wpd.ugr.es/~icufop)).

tuada, y propone actividades y dispositivos para el desarrollo de la creatividad expresivo-musical. Todo ello sin olvidar los rápidos, complejos y permanentes cambios que afectan a las experiencias musicales y, además, defendiendo la necesidad e intención de poder abrirlas a otros saberes, agentes y contextos en los que se desarrolla la vida cotidiana como experiencia integral. Un libro aconsejable para quienes desean dejarse interpelar por la actualidad, profundidad y oportunidad de los contenidos imprescindibles en el campo de la educación musical.

Referencias bibliográficas

- Aguiló, Antoni Jesús (2009). «La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22: 2.
- Bowman, Wayne (2005). «Music education in nihilistic times». *Educational Philosophy and Theory*, 37(1): 29-46.
- De Sousa Santos, Boaventura (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Gómez Valencia, Cristóbal (2013). *Mediaciones de la Experiencia Musical en la Emergencia de Sensibilidades Juveniles*. Disponible en: <<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/903>>.
- Hennion, Antoine (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2010). «Gustos musicales: De una sociología de la mediación a una pragmática del gusto». *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 34 (XVII): 25-33.
- Lafuente, Antoni; Alonso, Andoni; Rodríguez, Joaquín (2013). *¡Todos sabios! ciencia ciudadana y conocimiento expandido*. Madrid: Cátedra.
- Martín-Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (1996). «Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación». *Revista Nómadas*, 5.
- (2012). «Ciudad Educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos». En: Rubén Díaz y Juan Freire (eds.). *Educación Expandida* (pp. 103-124). Sevilla: Zemos98.
- Martínez, Carlos; Lafuente, Antoni (2007). «Ciencia, democracia y procomún». *El País, «Tribuna»*, 17 de marzo. Disponible en: <https://elpais.com/diario/2007/03/17/opinion/1174086014_850215.html>.
- Noya, Javier; Del Val, Fernán; Muntanyola, Dafne (2014). «Paradigmas y enfoques teóricos de la Sociología de la Música». *Revista Internacional de Sociología*, 72: 541-562.
- Sandlin, Jennifer; Schultz, Brian; Burdick, Jake (2010). *Handbook of public pedagogy*. Nueva York: Routledge.

Introducción

Nunca imaginé, cuando empecé mis estudios musicales a la edad de ocho años, que dedicaría mi vida profesional a la formación de maestros y maestras. Y, precisamente, esa experiencia y el interés por encontrar otros caminos para la enseñanza musical han sido clave en estos casi veinte años de docencia universitaria. Han sido los que de alguna manera han impulsado mis ganas de aprender, de conocer otras formas de acercarse a la experiencia musical, de mirar fuera de nuestra disciplina para vincularla con otras y entenderla como una experiencia holística conectada con todos los ámbitos del ser humano. Este libro, que ha supuesto un alto en el camino, es un intento de ordenar estas reflexiones y plantear nuevos retos e interrogantes con el propósito de contribuir, desde mi tantas veces renovada convicción, a la apreciación de la música no solo por su valor estético, sino también por su valor educativo.

Creo que no me equivoco cuando afirmo que la mayoría de las personas que nos dedicamos a la educación musical tenemos la sensación de estar librando una continua batalla por un espacio digno en la escuela para la música, un espacio que otras materias, consideradas «importantes», no tienen que reivindicar. Si el propósito de la escuela es preparar para la vida, la música constituye una experiencia que acompaña siempre al ser humano y, por lo tanto, debería tener un espacio relevante en la educación. Y si a eso se le añade su valor como mediación educativa, parece indiscutible que su presencia en la escuela está suficientemente justificada.

Hablar de la experiencia musical como mediación supone reconocer el hecho musical no solo por su valor estético (que ya sería una razón más que suficiente para otorgarle un lugar destacado en el currículo obligatorio), sino como un medio de expresión que contiene saberes,

ideologías y un lenguaje propio, lo cual le confiere un lugar protagonista en la acción pedagógica, pues facilita experiencias de aprendizaje en las que se promueve la creatividad, la participación, la expresividad y la racionalidad (Gutiérrez y Prieto, 2004). Así pues, la música entendida como mediación¹ supone el «espacio» en el que todos estos sentidos y significados se producen y se recrean y, a su vez, se ponen en relación con otros agentes o instancias sociales (Alonso, 2010). Además, al hablar de *mediación* estamos teniendo en cuenta el componente sociocultural de la música en el que se vinculan diferentes contextos (familiar, amistades, medios...) que confluyen en sus ecologías de aprendizaje. Así, la experiencia musical en la escuela a través de la escucha, la interpretación y la creación va a ser el proceso que sirva para animar, orientar, continuar y facilitar el aprendizaje no solo de aspectos relacionados con el objeto de estudio en sí mismo (la música), sino también de otro tipo de saberes imprescindibles en el siglo XXI.

Sin embargo, el trato que ha recibido la música en los diferentes contextos formativos en España ha sido desigual, dependiendo de las etapas y la tipología de las enseñanzas. Si ponemos el foco de atención en la educación obligatoria, tras varios decenios caracterizados por el descuido, la asignatura pareció cambiar de rumbo con la LOGSE, a raíz de la cual se instauró como una más de las materias de la enseñanza obligatoria en la etapa de Educación Primaria y se creó la figura del especialista, que dio lugar a la titulación de Magisterio en Educación Musical.

No obstante, a raíz del proceso de convergencia con Europa se inicia un giro significativo en la formación de este profesional. El nuevo plan de estudios para formar a maestros y maestras de Educación Primaria que se pone en marcha en 2010 reduce la formación del especialista a una mención de 30 créditos ECTS. Paralelamente, en las reformas educativas que sucedieron a la LOGSE, la música perdió ese lugar que parecía haber encontrado y que tanto esfuerzo había costado a los responsables de esta materia. Ante este panorama, en el que las enseñanzas musicales en la educación general han sufrido una involución, el sentimiento que nos embarga es el de frustración y derrota. Con todo, ubicarnos en esta posición de victimismo no nos favorece ni a los profesionales de la educación musical ni a las generaciones futuras, que merecen tener en la educación obligatoria una experiencia musical de calidad.

Aunque se ha producido una pérdida considerable de créditos para la formación de los docentes especialistas en Educación Musical en el

1. Dentro del campo de la comunicación, el concepto de *mediación* lo tomamos prestado tal y como ha sido desarrollado por Martín-Barbero, Orozco y Scolari. Podría pensar el lector que cuando hablamos de *mediación* nos referimos a la intermediación educativa en la resolución de conflictos, pero no es este el sentido del término en esta obra.

grado en Educación Primaria, la formación musical obligatoria destinada a todos los maestros y maestras ha aumentado en relación con los planes de estudios anteriores. Precisamente, esta realidad podría ser aprovechada para intentar propiciar un cambio en esta situación precaria que la música tiene en nuestro sistema educativo. Para explicar mejor esta idea, utilizaré una metáfora.

El vuelo sincronizado de una enorme bandada de estorninos es uno de los espectáculos de la naturaleza que mejor refleja la coordinación entre los miembros de una especie animal. Aunque la explicación de esta asombrosa coordinación sigue siendo uno de los grandes enigmas de la etología, parece que, según los diferentes estudios, los estorninos vuelan así por seguridad, ya que al estar dentro de un grupo grande se protegen de los potenciales depredadores y se mantienen abrigados. Para moverse de forma sincronizada y con tantos cambios de dirección, los estorninos tienen en cuenta diversos aspectos. El primero es la comunicación: vuelan haciendo mucho ruido, informando al resto de los estorninos de cuál es su posición para que no se golpeen o molesten mientras vuelan. Otro factor es la luz y la oscuridad: durante el vuelo tienden a seguir las siluetas oscuras de sus compañeros y evitan las zonas con claros por donde ven luz. Además, parece que normalmente un estornino tiene en cuenta a los seis compañeros que se encuentran a su alrededor para guiar su vuelo. Gracias a la suma de estas interrelaciones es como los estorninos construyen sus formaciones, cuya cohesión no parece romperse nunca.

Si desde el aula de la Universidad los futuros maestros y maestras pueden conocer, experimentar y reflexionar sobre la repercusión de la música en la vida de los seres humanos, sobre su valor educativo y la manera en la que ellos y ellas como docentes generalistas pueden desarrollar competencias con y a través de la música, estaremos poniendo en marcha un movimiento similar al del vuelo de los estorninos. Cuando esos docentes lleguen a sus centros, junto con el maestro especialista que ya no estará solo y que les servirá de guía, contagiarán estas ideas a sus seis compañeros más próximos.

Si son capaces de comunicar, de contar con palabras y con hechos la importancia de la música y comienzan a agruparse y moverse de forma sincronizada con aquellos que compartan sus ideas, quizás estemos ante la formación de un sistema cooperativo, de una bandada de estorninos que aúnen sus esfuerzos y que juntos dibujen el presente y futuro de la educación musical, defendiéndose de depredadores que, desde las estancias políticas y de poder, no saben ver la necesidad de una educación musical de calidad en nuestro país.

En esta línea, Wayne Bowman (2012) nos emplaza a reflexionar sobre si estamos haciendo ese trabajo de explicación a la sociedad de los valores y del rol que juega la música en la educación de una manera

conveniente. Este autor plantea que quizás la idea que tiene la sociedad de la educación musical y la falta de reconocimiento que en ocasiones se percibe pueden estar también motivadas por nuestra propia dificultad de adaptarnos, a veces, a las nuevas demandas y también por la dificultad de explicar nuestros argumentos de un modo que puedan ser entendidos. Según este autor, «necesitamos trabajar para hacer que las prácticas musicales sean más congruentes con los objetivos verdaderamente educativos» (p. 35).

En este sentido, hace mucha falta la colaboración entre todos los países para investigar más acerca de los efectos de la educación musical en niños y jóvenes de diferentes culturas, de manera que estemos en una mejor posición para poner de manifiesto cuáles son las repercusiones de la música en el desarrollo humano y en la vida social. El desafío no es tanto hacer que los demás nos comprendan y nos apoyen como lograr un entendimiento mutuo para asegurar que nuestras prácticas continúen evolucionando de tal manera que hagan más evidentes los beneficios educativos de la enseñanza musical. Esta situación merece un trabajo de reflexión por parte de este grupo de profesionales y de los responsables últimos del sistema educativo, que son las administraciones públicas. Pero, por supuesto, como formadores de maestros y maestras también tenemos una responsabilidad importante.

Quizás deberíamos preguntarnos si esta falta de reconocimiento se debe al modelo de enseñanza musical que se desarrolla en las aulas, al desconocimiento de la labor del especialista, a la desconexión entre la sociedad y la escuela, etc. Pero lo que es verdaderamente urgente, más allá de las posibles razones, es la necesaria reflexión por parte de los diferentes agentes educativos sobre la situación actual de la educación musical, una reflexión que vaya más allá de la queja y que comience a desarrollar procesos de investigación e innovación con la intención de paliar esta situación. Precisamente, este es uno de los propósitos de este libro, contribuir a la difusión de las posibilidades que ofrece la música como mediación educativa que interpela y transforma y proporcionar un enfoque curricular que posibilite el desarrollo de una educación musical de calidad que genere experiencias significativas en los y las estudiantes. De esta manera se iniciará un movimiento de cambio, de transformación en la consideración de la educación musical en la escuela obligatoria, que pasará de ser vista como algo accesorio a considerarse una necesidad.

Los tres ejes en torno a los cuales se articula este texto son la música, la escuela y la universidad. La música como experiencia humana innata y holística que se vincula con el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y sociales, lo que la convierte en un elemento clave dentro de una escuela que necesita mirar alrededor y convertirse en un espacio en el que se entienda el aprendizaje como una ecología. Y la universi-

dad, responsable de la formación de los docentes, necesarios catalizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje que han de responder a las demandas de la sociedad actual contribuyendo a la preparación para la vida de las futuras generaciones.

Comenzaré este recorrido por la música, por la experiencia musical que acompaña al ser humano desde su nacimiento y que supone una de las aristas que hay que considerar en todo el entramado social en el que la escuela está inmersa. Actualmente los contextos en los que se producen experiencias y aprendizajes musicales son muy diversos y tienen mucho más protagonismo que en el pasado, debido, en parte, al desarrollo tecnológico. Esta amplia posibilidad de oportunidades de experimentar la música supone un aspecto importante desde el punto de vista educativo. Necesitamos, por tanto, tomarnos en serio desde qué perspectiva la música se puede incorporar al sistema educativo, no solo como una asignatura más en la que se desarrollan una serie de habilidades técnicas en torno al lenguaje de los sonidos, sino profundizando en todas las dimensiones que alcanza la experiencia musical para, a partir de ahí, identificar sus posibilidades como mediación educativa.

Este es el propósito de los dos primeros capítulos. El primero, titulado «La música como experiencia humana en la sociedad del siglo XXI: una aproximación holística», analiza el binomio música y ser humano a través de la comprensión de las tres dimensiones de la experiencia musical: la cognitiva, la emocional y la social. Se trata de entender su papel en la vida de las personas, comenzando por su función intrapersonal para después pasar a la interpersonal aportando evidencias que nos permitan apoyar el valor educativo de la experiencia musical y su importancia indiscutible para el desarrollo humano.

La aproximación a la *dimensión cognitiva* se aborda desde la neurociencia y las evidencias que aporta acerca de cómo la música influye en nuestro cerebro y las capacidades cognitivas que desarrolla. Otro aspecto que es importante en el aprendizaje y que se pone en juego en la experiencia musical es la *emoción*. Son numerosas las investigaciones que tratan de identificar qué tipos de música producen unas u otras emociones y cuáles son los factores, como las condiciones de la escucha, que pueden estar implicados en este proceso. A esto se une el hecho de que la música puede contribuir al desarrollo de las competencias emocionales tales como el conocimiento de sí mismo, la autorregulación, la empatía y la consciencia social, razón por la cual la música puede servir de mediación en educación emocional. Además, tiene un papel fundamental como parte del fenómeno cultural y supone una experiencia socialmente localizada e influenciada por el mundo que nos rodea debido a que se experimenta en diferentes contextos sociales y culturales, por lo que se convierte en un elemento determinante en el proceso para el desarrollo de las relaciones interpersonales y la cons-

trucción de la identidad. Se realiza aquí una revisión de la dimensión social de la música por su carácter narrativo, intersubjetivo y comunicativo que se construye en un proceso performativo y social.

En el capítulo 2, «¿Qué papel puede desempeñar la experiencia musical en la escuela?», comenzamos el diálogo con una escuela perteneciente a una sociedad caracterizada por fenómenos como la globalización o las tecnologías de la información y la comunicación, en la que todo está conectado, una sociedad que se define por la fragmentación, los continuos y acelerados cambios sociales y culturales, que generan a los ciudadanos nuevas posibilidades, pero también nuevos desafíos e incertidumbres. En este contexto se demanda la redefinición del aula como espacio pedagógico en el que la enseñanza frontal y homogénea ya no puede ser el único modelo que se tenga en cuenta. Se requieren nuevas formas de aprendizaje interactivo, personalizado, colaborativo, creativo, innovador, dejando atrás la educación basada en la transmisión, la memorización y acumulación para aprender a pensar y aprender de un modo crítico y creativo.

Se pone sobre la mesa la necesidad de dejar atrás la diferenciación que la escuela ha hecho tradicionalmente entre la ciencia y el arte, entre lo que está relacionado con la disciplina y el rigor y la creatividad. Se hace necesario proporcionar espacios de aprendizaje en los que se potencien los procesos de expresión creativa y comunicación a través no solo del lenguaje oral, sino también de otros lenguajes, como el musical, que forman parte de la experiencia humana y que se conectan con sus dimensiones cognitiva, emocional y social. Así, a lo largo de este capítulo intentaremos dar respuesta a la pregunta que se plantea en su título.

Tras justificar la inclusión de la música en el currículo escolar, en el capítulo 3, «La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos», se describen diferentes posibilidades a la hora de implementar un currículo musical en la escuela y, a partir de ahí, proponemos un modelo ecológico de aprendizaje en el que la música adquiera un papel protagonista junto a otros lenguajes y disciplinas. Se apuesta por un currículo crítico, comprensivo, inclusivo, que atienda a la interdisciplinariedad y en el que la creatividad tenga un papel protagonista. Se pone de manifiesto cómo la música puede promover el desarrollo de los saberes necesarios que la sociedad actual demanda a la escuela, una escuela que no solo debe ofrecer una educación para la creatividad, sino que también debe educar creativamente. En este contexto la música puede ser una mediación imprescindible, ya que constituye una experiencia creativa a través de procesos de audición, interpretación, improvisación y composición.

Ante este desafío necesitamos profesionales que trabajen de forma colaborativa e interdisciplinar, integrando saberes, por lo que sugerir-

mos alejarnos de la dicotomía que, tradicionalmente, ha existido entre maestros generalistas y especialistas para apostar por un modelo que integre ambos perfiles. Sin dejar de defender la importancia de una formación de calidad para los maestros especialistas por su gran responsabilidad en relación con la educación musical en las escuelas, la intención de este último capítulo, «Ecología de saberes en el aula universitaria: reflexiones y propuestas desde la educación musical», es la de traer a la palestra la necesidad de prestar también atención al maestro generalista, pues va a ser uno de los responsables principales de poder poner en marcha ese movimiento que mencioné anteriormente al referirme a la metáfora de los estorninos.

Con este propósito, partimos de la concepción del aula universitaria como un espacio donde se ponen en juego saberes disciplinares, prácticos y experienciales, y esta ecología de saberes es el elemento clave para un proceso compartido de construcción de conocimiento desde la investigación, la creatividad y la cooperación que promueva la reflexión y la crítica, el diálogo y la comunicación. En este capítulo reflexionaremos sobre estas cuestiones a propósito de la formación del profesorado y teniendo en cuenta la necesidad de atender a esa ecología de saberes que se articula en el aula universitaria. Partiendo de estas ideas fundamentales, en definitiva, se enuncian diferentes estrategias metodológicas que, en nuestro caso, utilizan como eje la experiencia musical, pero que podrían ser extrapolables a otras disciplinas dentro de la formación de maestros y maestras.

Índice

Prólogo: Experimentar la música en un hábitat sonoro expandido	11
Referencias bibliográficas	19
Introducción	21
1. La música como experiencia humana en la sociedad del siglo XXI: una aproximación holística	29
1.1. Música y cerebro: aportaciones desde la neuroeducación	32
1.2. Música y emoción: implicaciones educativas	39
1.3. Música e identidad: narrativas musicales en la construcción social del ser humano	46
2. ¿Qué papel puede desempeñar la experiencia musical en la escuela?	57
2.1. ¿Qué escuela demanda la sociedad actual?	58
2.2. Evidencias que justifican la inclusión de la música en el currículo obligatorio	70
3. La música en el aula de Educación Primaria: realidades, posibilidades y desafíos	81
3.1. Aproximación a las diferentes posibilidades para la integración de la música en el currículo	82
3.2. Un enfoque ecológico del currículo musical: el aula de Educación Primaria como espacio creativo	87
3.3. Procesos creativos musicales: de la escucha a la composición	92
Escucha creativa	94

Interpretación creativa	95
Improvisación y composición	98
3.4. Especialista versus generalista: ¿por qué elegir?	104
4. Ecología de saberes en el aula universitaria: reflexiones y propuestas desde la educación musical.	109
4.1. Investigación, cooperación y creatividad: ideas clave para el desarrollo profesional docente	112
4.2. La experiencia musical creativa como proceso de formación.	117
4.3. Visibilizando los saberes experienciales: la investigación autobiográfica como herramienta pedagógica	121
4.4. Reflexión sobre la práctica: aprendemos haciendo música juntos	125
Aprendizaje basado en la experiencia de propuestas didáctico-musicales	125
Aprendizaje basado en desafíos musicales	128
Aprendizaje orientado a proyectos.	129
4.5. La construcción compartida del conocimiento disciplinar: desdibujando los roles (todos docentes/todos aprendices)	132
4.6. Integrando saberes: el estudio de caso como estrategia didáctica	136
4.7. La evaluación como espacio de encuentro y aprendizaje.	141
Reflexiones finales	149
Referencias bibliográficas	151