

# Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa\*

In support of a counter-hegemonic curriculum: from music  
education to instructional music

**JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI** Universidad de Granada (España) ▶ [arostegu@ugr.es](mailto:arostegu@ugr.es)

## resumen

Este artículo defiende una educación musical fundamentada en un currículum crítico que contribuya a los objetivos generales del sistema educativo y que contrarreste el poder hegemónico que impone el modelo curricular imperante. Para desarrollar esta tesis, se exponen en primer lugar algunos conceptos básicos de teoría del currículum y de su aplicación en educación musical. En la segunda se abordan los conceptos de didáctica y currículum musicales. En la tercera se hace una aproximación a una teoría crítica de la educación musical que imprima un giro copernicano en los términos, de tal modo que se antepongan las personas al contenido para así hacer que la música sea una poderosa herramienta educativa

**PALABRAS CLAVE:** currículum, didáctica, contrahegemonía

## abstract

This paper supports a concept of music education based on a critical curriculum approach to contribute to the general objectives pursued by compulsory education as a whole. For this, the paper is divided into three parts: (1) some rudiments of theory of curriculum and their consequences for music education; (2) Discussion of the terms music “didactic” and music curriculum; and (3) a proposal for development of a critical curriculum in music education to put people first by using music as a powerful instructional tool.

**KEYWORDS:** curriculum, didactic, contrahegemony

\* Mi agradecimiento a Almudena Ocaña por todos sus comentarios y sugerencias así como su inestimable ayuda en la edición del texto.

Este artículo no es sobre educación musical, sino sobre “música educativa”. Trata de la contribución de la música a la función educadora de la escuela antes que a la instrucción musical propiamente dicha. La idea no es nueva, de hecho la presencia y papel de la música en el currículo obligatorio está detrás de toda la historia de la investigación y del desarrollo del currículo en educación musical. Sin embargo, el concepto como tal no ha sido empleado, al menos de una manera formal y prolija, tanto como sería necesario por reflejar el cambio que de una vez por todas tiene que dar la educación musical en enseñanzas obligatorias: primero las personas, después los contenidos.

Para desarrollar esta idea, estructuro el artículo en tres grandes bloques. En el primero hago una revisión del concepto de currículo desde sus vertientes técnica, práctica y crítica. En la segunda se abordan los conceptos de didáctica y de currículo en música. En la tercera se hace una aproximación a una teoría crítica de la educación musical que imprima un giro copernicano en los términos, de tal modo que se antepongan las personas al contenido para así hacer que la música sea una poderosa herramienta educativa.

## qué se entiende por educación: la teoría del currículo

La escuela es la institución creada ex profeso para la transmisión a la siguiente generación de aquellos conocimientos acumulados por el ser humano hasta ese momento que cada cultura considera merecedores de transmitirse y preservarse. Dichos conocimientos no sólo son los académicos, también comprenden pautas de comportamiento y valores propios de ese entorno social. Esta transmisión de conocimientos propios de determinada cultura o sociedad no sólo consigue formar a personas que valorarán y rechazarán determinados conocimientos, comportamientos y valores, sino que además fomenta el sentimiento de pertenencia a esa sociedad.

Este punto de partida sobre el papel de la escuela en el desarrollo individual y social del ser humano es en principio aceptado unánimemente, viniendo las discrepancias en cómo enseñar y con qué finalidades. El modo de explicitar esos objetivos, metodologías y, en definitiva, de concretar el propósito de la educación es a lo que podríamos denominar currículo<sup>1</sup>. Cada uno de esos modos defiende así distintas teorías educativas que ponen el énfasis en distintos aspectos de lo que debe ser la enseñanza escolar.

## enfoque técnico

Un primer enfoque del currículo, denominado técnico, considera que el aprendizaje debe seguir la lógica interna de cada una de las disciplinas que se enseñan en la escuela, ya que este contenido es objetivo y existe independientemente de quien lo estudie. El conocimiento se considera, pues, externo al propio sujeto, debiendo éste adaptarse a ese saber académico, ya que desde esta perspectiva el estudiante es una especie de “caja negra” en la que, sin que importe demasiado cómo, hay que volcar unos contenidos. Es decir, no importa tanto el proceso de aprendizaje del estudiante como el qué, el producto final (v.g., Grundy, 1991). En este modelo curricular el docente se convierte en la figura central ya que es quien posee el conocimiento a

1. El concepto de currículo es mucho más complejo de lo aquí expresado pues, además de una concreción de las prácticas escolares, se concibe como un modo de organización social que conforma las experiencias de docentes y alumnos. Considérese esta definición, pues, como una primera aproximación.

transmitir. En cuanto al alumnado, su papel es fundamentalmente memorizar los contenidos que luego habrá que reproducir en un examen.

Un enfoque técnico del currículo en educación musical o, más concretamente, en la enseñanza del lenguaje musical, supone empezar explicando qué es un pentagrama, las claves, las figuras y las notas... lo que implica un aprendizaje en primer lugar teórico para más tarde llegar a la práctica. A la hora de aprender a tocar un instrumento, supone que primero hay que conocer la técnica, dejando para más tarde si es necesario la parte interpretativa, de modo que antes que hacer música hay que hacer escalas, arpeggios y demás ejercicios técnicos. En el caso de un concierto didáctico, supone centrarse en explicar cómo suena un clarinete, o en reconocer la forma rondó, por poner un par de ejemplos. Todo aprendizaje se convierte así en la consecución de un producto que requiere un esfuerzo por parte del estudiante y del profesorado y del que no importa demasiado que no se comprenda su utilidad en el momento; tarde o temprano comprenderemos sus beneficios.

Un segundo modelo de currículo, el práctico, pone el énfasis en el nivel de desarrollo psicológico de quienes queremos educar, de modo que cómo y qué enseñemos estará en función de las capacidades de los sujetos, no sólo para que acaben aprendiendo determinado contenido, sino también para contribuir a su proceso de maduración personal.

La importancia de las distintas teorías de la psicología evolutiva como sustento de este currículo es evidente, porque el aprendizaje ya no viene empaquetado en libros, discos o cualquier otro material, ni tampoco el profesor tiene que transmitirlo al estudiante de fuera a dentro, ya que a éste se le concibe como sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento durante el intento de convertir la información en conocimiento, es decir, de atribuirle significado a esa información en razón de lo que esa persona sabe previamente, pues para el currículo práctico cada estudiante usa sus conocimientos y experiencias previas como punto de partida para relacionar los nuevos contenidos con los que ya poseía (King, 1993).

Surgen así conceptos como aprendizaje significativo, relación entre aprendizaje y desarrollo, motivación, aprendizaje por descubrimiento... que ponen el acento en el proceso educativo, en ocasiones como medio para llegar a un producto, en otras con valor por sí mismo, de ahí que el qué y cómo se enseñe tengan que hacerse en razón del estadio de desarrollo evolutivo de cada persona. El estudiante, pues, tiene aquí un papel activo en su proceso de aprendizaje, viéndose al maestro fundamentalmente como un orientador y facilitador que ha de ofrecer las mejores situaciones de enseñanza posibles que permitan al estudiante aprender por sí mismo.

En educación musical, este enfoque del currículo se resume en la frase de «sentir y vivir la música antes de racionalizarla», como dice el principio de la educación musical activa. Es decir, tener la experiencia directa de la música como paso previo a la teoría. Aquí es donde cabe encuadrar a las metodologías musicales más conocidas, empezando por Dalcroze, quien ideó su método de trabajo ya a principios del siglo pasado, y pasando por Orff, Kodály, Willems, Martenet, Schafer, y un largo etcétera. Con sus diferencias, todos ellos tienen en común el proponer una serie de ejercicios prácticos en los que a través del movimiento y el sonido se persigue la interiorización de todos o parte de los parámetros musicales: ritmo, melodía, textura, timbre, y estructura formal. En el caso de los conciertos didácticos implica utilizar recursos atrayentes al público infantil, ya sean externos a la propia música, como por ejemplo, al presentar el concierto como si de un cuento o un viaje en el tiempo o en el espacio se tratase, o internos al promover la participación del público a base de percudir un ritmo, o cantar determinada frase melódica, por citar dos posibles actividades.

## enfoque práctico

## enfoque crítico

El tercer enfoque educativo, el crítico, pone el énfasis en el contexto social del aprendizaje, siendo la sociología la que fundamenta su acción educativa. Se parte del concepto de identidad, de identificación con determinado grupo cultural, la cual se construye a través de la participación junto con otros miembros del grupo alrededor de una actividad dada, surgiendo el aprendizaje como consecuencia de dicha interacción. De este modo el conocimiento adquirido se toma como propio y pasa a ser significativo para sucesivas actividades, no ya por las circunstancias de desarrollo psicológico, sino sobre todo por su relevancia en su contexto social. Dicho de otro modo, entre las actividades de enseñanza del maestro y el aprendizaje del alumnado media el contexto social y cultural de cada persona y de cada actividad, posicionándose cada identidad con respecto a ese conocimiento, tal y como afirma Foucault (2005) y la sociología estructuralista sobre el modo en que funcionan y se construyen las identidades sociales. En el caso de la educación musical, esto significa que cada persona sabe de música de acuerdo con sus experiencias interpretativas, de audición, de producción musical, de baile y movimiento, o incluso al hablar sobre música (Stokes, 1997).

Se concibe, pues, el aprendizaje como una actividad dinámica y transformadora del conocimiento que, en coincidencia con el enfoque práctico, ya no se percibe como asimilado desde fuera, con la diferencia de que en el crítico se enfatiza la influencia social en la construcción del conocimiento. El aprendizaje pasa así a depender de las circunstancias y contexto en que se produce y, por tanto, los contenidos a transmitir y el modo de hacerlo deberá cambiar en razón de tales circunstancias, lo que difícilmente podrá hacerse si se considera al alumnado como homogéneo, tal y como sucede cuando se pretende enseñar los mismos contenidos a todo el mundo, y además de la misma manera, de ahí que haya que tener en cuenta las diferencias de partida que presenta el alumnado, con lo que se conseguirá que no haya separación entre la experiencia cotidiana de los sujetos y el contenido académico que se imparte. Que el aprendizaje dependa de las circunstancias sociales de los estudiantes y de la escuela explica que no haya recetas para educar o que ningún método de educación musical se haya impuesto a los demás. Desde este enfoque, la educación no es una ciencia exacta, positivista y determinista, sino esencialmente ideológica y en último extremo moral.

Así, en razón de su género, etnia, clase social, edad, o cualquier otra circunstancia, tanto el rendimiento académico como el aprendizaje varían en razón de los referidos criterios que, de ignorarse, no son ya diferenciadores, sino discriminadores. Y puesto que no existe un gen ni condición natural alguna para que ningún grupo social esté por encima de otro, tal discriminación es necesariamente cultural, debiendo optar la escuela bien por negarlas, reproduciéndolas por tanto inconscientemente, bien por transformarlas, convirtiéndose así en un agente de cambio social.

Este planteamiento en función del contexto afecta igualmente al contenido académico, que pasa a ser subjetivo, al estar construido por sujetos interaccionando dentro de unas pautas culturales concretas. Por tanto, lo que hay que hacer desde el punto de vista educativo es facilitar la construcción de esos contenidos por parte del propio alumnado, no sólo para aprenderlos, sino para impedir que haya aprendizajes en la mayor parte de los casos inconscientes de aceptación de discriminaciones.

En el caso de la música clásica o culta, sin duda considerada como la música académica por excelencia de entre todos los estilos musicales, esta contextualización social supone concebirla como la música de *varones blancos muertos* que en realidad se toma como preeminente por ser la que está aceptada socialmente por las clases dominantes (v.g., Welter; Turra, 2003). A fin de combatir esta hegemonía cultural, el currículo crítico propugna establecer una educación musical

intercultural en el que la música clásica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico y que incluya también otros estilos musicales propios de los grupos culturales tradicionalmente invisibles para la academia, como puede ser el jazz, el rock y el pop, el flamenco, o la samba y la bossa nova, dependiendo siempre del contexto sociocultural en que nos movamos.

En educación musical todo esto se concreta, además de en la incorporación de los estilos musicales de todos los grupos sociales, en, por ejemplo, el uso de grafías no convencionales generadas por el propio alumnado como paso previo para llegar a la escritura musical convencional a fin de facilitar la construcción social del lenguaje musical, o en utilizar las agrupaciones musicales escolares a modo de microcosmos social que evidencia la mutua relación entre el desarrollo individual y el del grupo, de modo que si el conjunto suena bien es porque los instrumentistas o cantores son buenos, y al revés si éstos son buenos, el grupo sonará bien. Significa igualmente que antes que centrarnos en unos contenidos al alumnado hay que ofrecerle recursos para que comprendan por ellos mismos el significado que tiene determinada obra o estilo musical.

Pero el hecho de que no haya un estilo musical por encima de otro no significa que todo valga, razón por la cual hay que evitar que otras músicas carentes de valor artístico se conviertan en las propias de determinado grupo cultural, de ahí que haya que dotar de recursos a nuestro alumnado, a fin de que pueda escoger con conocimiento de causa las músicas que más le gusta, y que serán las que asuman como propias. Ésta debiera ser la principal contribución de la música en la escuela y en realidad de cualquier actividad educativa, sea cual sea el contenido de que se trate: desarrollar la capacidad de juicio autónomo y crítico. De lo dicho se desprende que diálogo, participación, y emancipación del alumnado son claves en el currículo crítico.

No hay docente que pertenezca exclusivamente a uno de estos enfoques; todos tenemos en cuenta, consciente o inconscientemente, los contenidos, el nivel de desarrollo de nuestros estudiantes y las circunstancias sociales que les rodean. La diferencia está en cómo se articulan, en qué medida estamos más preocupados por un elemento que por otro (Liston; Zeichner, 2003). Tanto es así que estos tres enfoques en la práctica son dos: un primero entendiendo la educación como un proceso encaminado a la consecución de un producto, denominado técnico-práctico, y un segundo centrado en dicho proceso como un fin en sí mismo, independientemente de qué producto del aprendizaje se alcance finalmente, al que se le llama práctico-crítico. Podría suceder entonces que docentes con distinto enfoque educativo hicieran una misma actividad; la diferencia estaría en dónde ponen su interés. Un coro infantil, por ejemplo, va a seguir cantando desde una y otra perspectiva curricular. Sin embargo, no es lo mismo que el director escoja en exclusiva el repertorio a que se recojan propuestas de los estudiantes sobre las obras a cantar, o que prime la calidad del sonido del conjunto antes que la función socializadora del coro, por poner dos ejemplos.

No hay modo de decir que una es mejor que otra, todo depende de nuestro punto de vista y de nuestras creencias, de modo que toda actuación educativa es válida con tal de que los docentes sepamos dar buenas razones de por qué actuamos como lo hacemos (Liston; Zeichner, 2003); con tal de que no nos olvidemos de lo académico, de lo individual, ni de lo social, y mientras nuestras prácticas se realicen desde la reflexión de por qué actuamos como lo hacemos, estaremos actuando correctamente. La educación es una actividad ideológica y moral, no existiendo modo de decir que un enfoque es mejor que otro más allá de las convicciones que cada uno tengamos, de modo que nuestra única opción como docentes es explicitar por qué actuamos como lo hacemos.

## articulación

## qué se entiende por educación musical: de la didáctica de la música a la teoría del currículo musical

Hasta aquí una breve síntesis de la teoría del currículo y de algunas implicaciones para la educación musical. Sin embargo, la realidad de nuestra práctica cotidiana dista bastante del debate anteriormente expuesto, pues en educación musical sigue predominando el componente musical frente al educativo; educamos sobre todo *para* la música más que *a través* de la música, con lo que la presencia del enfoque técnico-práctico es abrumadoramente mayoritaria. En mi opinión, hay dos motivos para ello: por un lado, la separación entre teoría y praxis en educación en general (v.g., Carr, 2002), y que hace que muchos docentes se centren sobre todo en los contenidos y en la búsqueda de *recetas* para educar, lo que se ve incrementado en música y en cualquier didáctica específica por el acento que se pone precisamente en el contenido en concreto a enseñar:

Estamos acostumbrados en el terreno de la praxis educadora a que el adjetivo de cualquier contenido educativo reciba una mayor atención temática que al hecho mismo de “educar” en y a través de una materia. De este modo, si se habla de educación filosófica, matemática o literaria, por ejemplo, resulta bastante frecuente el hecho de que en esa actividad educativa predomine su contenido filosófico, matemático o literario. Siendo algo inevitable el recurso al ámbito de conocimiento del área cultural, sin embargo, se olvida o se subestima el conocimiento de la educación como un ámbito propio y distinto de los demás ámbitos. Bajo esta premisa previa [...] *“tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar una cultura artística”* (Tourián, 2010, p. XIX), pero es muy probable que, en este caso, la educación artística sea confundida con una historia del arte, por lo que nos hallaríamos ante la posibilidad de un proceso formativo necesario pero insuficiente de educación. (Mínguez, 2011, p. 2)

El segundo motivo es histórico, pues es el S. XIX el momento de conformación y consolidación de la mayor parte de las disciplinas científicas y académicas a la sombra del Movimiento Ilustrado, las cuales se organizan y estructuran en razón del objeto de estudio, lo que en nuestro caso supuso encuadrar a la pedagogía musical como una de las ramas de las ciencias de la música junto con interpretación, composición e investigación. Palacios (2005) hace una revisión de las principales clasificaciones que han existido de las ciencias de la música y en todas ellas se contempla la educación musical como una parte integrante de las mismas. Puesto que estas clasificaciones se hacen desde la naturaleza del objeto de estudio, el principal resultado es que la educación musical se concibe como un conjunto de recetas y materiales encaminados al aprendizaje de un producto, ya sea la lectoescritura musical, hacer música con un instrumento o reconocer auditivamente determinada obra musical.

Durante el S. XIX y la mayor parte del XX esta taxonomía no entró en demasiado conflicto con las ciencias de la educación, pues ambas se fijaban en los contenidos de la enseñanza. Es el momento de la “didáctica”, entendiéndola por tal la “disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (Mattos, 1973, p. 39), de modo que su interés está exclusivamente en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la consecución de un producto. Así, la concordancia entre ciencias de la música y de la educación en razón de ese interés compartido por el objeto de estudio, la música, daba lugar a una didáctica de la música de marcado carácter técnico-práctico.

Con el surgimiento hace ya casi cien años de la teoría del currículo entendida como reflexión sobre la práctica educativa (v.g., Gimeno, 2003) es cuando se producen las divergencias entre las ciencias de la música y las de la educación en la percepción de qué ha de entenderse por educación musical, pues mientras las ciencias de la música, pertenecientes a las ciencias

humanas, siguen interesándose por el objeto, las de la educación, encuadradas dentro de las sociales, pasan a poner en el centro al sujeto, una revolución copernicana que, si bien comenzó hace ya largas décadas en educación general, en la musical sigue en buena medida esperando a que llegue el momento de preocuparse más por qué le aporta la música a las personas psicológica y sobre todo socialmente que en qué es lo que aprenden de música. El contenido sigue siendo altamente pertinente por sí mismo, pero también por lo que contribuye a los objetivos de la educación obligatoria:

Se establece, de este modo, que la educación artística es un ámbito general de educación que facilita la tarea de educar desde los contenidos y formas de expresión de las artes. Pero también se trata de contribuir a la formación en valores de todos los educandos desde las artes, no sólo de aquellos valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino también de los valores educativos singulares de la expresión artística en la educación común y general de todos los educandos. (Mínguez, 2011, p. 2)

La diferencia entre un modelo de currículo y otro no es baladí, hay diferencias radicales entre ambos, y no podemos atender a las dos perspectivas a la vez; o nos centramos en el conocimiento absoluto, en nuestro caso de la música, y al modo más efectivo de transmitirlo, o nos centramos en sus potencialidades educativas para transmitir no sólo unos contenidos que desde luego ya no son universales, sino que sobre todo colaboren con los objetivos generales de la escuela y, por tanto, al desarrollo integral de la persona:

Hay una gran diferencia entre decir que hay una verdad universal que proporciona respuestas a cada situación, y considerar que la vida es una continua búsqueda en la que somos nosotros los que construimos significados y descubrimos nuestras propias verdades. Ambas perspectivas [...] acarrear muchas implicaciones para las artes y para la educación. Desde la primera, nuestra tarea es estudiar lo que ya nos viene dado. En la otra, nuestras acciones, percepciones, y pensamientos perfilan el mundo. Ambas ideas no pueden coexistir en el mismo currículo al mismo tiempo. Las implicaciones para las artes son evidentes. (O'Fallon, 1995, p. 22, traducción mía)

En educación musical, estas dos diferentes enfoques han dado lugar a dos grandes teorías: la praxeología de Elliot (2005, p. 7), para el que *“los objetivos de la educación musical dependen del desarrollo de la musicalidad y la audición del alumnado de música”* mediante la práctica musical y la educación estética de Reimer (1972, p. 28), que aboga por *“poner la educación estética a trabajar”*. Es decir, la primera considera la música un fin educativo en sí mismo, mientras la segunda la ve como un medio a través del cual educar. Aun a riesgo de ser simplista, podría decirse que la primera aboga por una “educación musical” impartida por “músicos educadores”, mientras que la segunda se trata de una “música educativa” impartida por “maestros de música” (Heiling; Aróstegui, 2011). No es un mero juego de palabras, aunque en ambos enfoques se haga música y en las dos se eduque, cada uno persigue unos objetivos muy distintos.

**didáctica  
y currículo  
musical en la  
práctica: una  
ejemplificación  
basada en  
hechos reales**

Joao y Danilo son dos maestros de música que dan clase en el Instituto *Vicente Yáñez Pinzón* de Santa María, en el brasileño estado de Río Grande del Sur. Cada uno está preparando un concierto de final de curso a realizar en el Centro.

Joao se encarga de la parte coral. Selecciona un repertorio que, en general, se corresponde con el repertorio clásico occidental: desde el Renacimiento hasta principios del S. XX, aunque también selecciona obras de compositores brasileños más o menos contemporáneos, como Heitor Villalobos, Egberto Gismonti o Cláudio Santoro, entre otros. Este año también ha incluido unas canciones africanas a capella, y el año pasado montó unas canciones populares brasileñas arregladas a cuatro voces por Camargo Guarneri. A Joao le preocupa mucho la calidad vocal del coro, de modo que no todo el mundo puede formar parte de él; muchos son los chicos que se han quedado fuera, algunos por no entonar bien, y la mayoría por estar en pleno proceso de cambio de voz. Tiene por eso pocos cantores en las cuerdas de tenor y bajo, de modo que a su vez tiene que limitar la entrada de chicas, a fin de mantener el equilibrio sonoro entre las cuerdas. Durante los ensayos, le dedica mucho tiempo a hacer vocalizaciones antes de empezar con las obras del concierto y se cuida mucho del empaste dentro de cada cuerda y de que cada uno se sepa perfectamente su parte, por eso organiza un ensayo de cuerda a la semana, además de los dos que realiza con todo el grupo. Decididamente, Joao es muy exigente, así lo percibe todo el mundo, incluidos los estudiantes, lo que no quita para que todos valoren mucho su labor como director y profesor, sabedores como son de su trabajo y dedicación por y para el coro y de los resultados que consigue. Y es que el coro, no siempre, pero sí en muchas ocasiones, suena realmente bien. El año pasado quedaron los primeros en un concurso coral celebrado en Florianópolis, SC, y eso llena de orgullo y responsabilidad a director y coralistas. Los viajes que hacen por Brasil, y a veces también por otros países suramericanos, son un gran aliciente para los estudiantes, y eso que apenas si pueden visitar algún monumento o atracción de la ciudad a la que van, pues las voces podrían estropearse con los cambios de temperatura o por forzar la voz.

También Danilo está preparando un concierto, esta vez instrumental. Ensayo con los estudiantes una vez a la semana un repertorio que él ha seleccionado y que arregla para instrumentarium Orff al que añade partes de piano, guitarra, saxofón, clarinete, etcétera, dependiendo de qué instrumentos toquen los estudiantes que tenga ese año. Hacen de todo un poco: obras de música clásica, piezas populares brasileñas y de otros lugares del mundo, también algo de jazz, pop y rock... Los estudiantes a veces le piden tocar alguna canción en concreto, normalmente alguna de moda o muy conocida y Danilo, en muchas ocasiones, atiende esas peticiones, apareciendo al poco con un arreglo de la pieza pedida para montarla en clase. Así ha pasado este año con "Extreme Dream", del grupo *Angra*, sin ir más lejos, con lo que se gana la simpatía de los estudiantes y una alta valoración de su trabajo. Además de esta parte común a todos los estudiantes, Danilo los anima a que formen grupos voluntarios más pequeños para que trabajen por su cuenta y participen en el concierto. Si necesitan ayuda, pueden pedírsela y ya buscan todos el momento para que les escuche. En cualquier caso, el profesor tiene que oír a todos los grupos antes del concierto, pues si no dan un nivel mínimo, no participan en él. Rara vez sucede así, pues si alguno ve que no da el nivel mínimo requerido por Danilo (que tampoco es demasiado elevado, dicho sea de paso), ellos mismos deciden no participar. Este año ha ido bien la cosa, todos los que dijeron que iban a hacer algo, lo han hecho y a nadie ha habido que decirle que no participa, aunque no siempre es así. La mayoría de los grupos tocan pop y rock, si bien en el concierto siempre hay un poco de todo, también música clásica, aunque no es precisamente lo que más abunda. Además del concierto que van a dar en el Instituto, este año van a tocar en un centro para niños desatendidos que lleva una ONG. El concierto del año pasado funcionó muy bien, pues allí hay niños y niñas de todas las edades y, al ver tocar a otros chavales, resulta un espectáculo muy animado. A muchos, además, les anima a hacer música.



## **hacia una teoría crítica de la educación musical**

En la primera sección de este artículo he hablado de la teoría del currículo y de algunas consecuencias directas de esta teoría para la educación musical. En la segunda he hablado de la didáctica de la música y de la teoría del currículo en música. En esta última parte presento un compendio de ideas en las que propongo una teoría crítica del currículo musical, es decir, una música educativa. La característica esencial de tal currículo crítico es la común a toda la escuela: ha de ser contrahegemónico, ha de luchar contra la hegemonía de un currículo homogéneo, el mismo para todo el mundo, y contra la capacidad de control que detenta en exclusiva el profesorado desde ese enfoque curricular.

Para el currículo crítico, las prácticas curriculares han de ser diversas y heterogéneas para así adaptarse a las circunstancias psicológicas y, sobre todo, socioculturales de nuestro alumnado, de tal modo que el proceso de enseñanza esté en función de las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. No es posible seguir concibiendo la posición contraria y defender que el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, pues ni podemos enseñar los mismos contenidos a todo el alumnado ni tampoco del mismo modo, tal y como de un modo más o menos explícito propugnan las metodologías musicales activas<sup>2</sup> y los currículos centralizados:

En el Currículo Nacional Inglés, la enseñanza de la música aquí y ahora es básicamente la enseñanza de la música allí y luego –rural, urbana y suburbana; con población multiétnica o de una sola etnia; en plena expansión económica o en tiempos de crisis; en tiempos de guerra o de paz; con vocación o por imposición académica; dotados para la música o con capacidades medias; sanos o no; bien alimentados o hambrientos; privado o público; con maestro de música especialista o con uno interino; lloviendo o con sol... los currículos prescritos desde el centro no varían en su esencia. Son la Ley. (Kushner, 1994, p. 39, traducción mía)

Dicho con otras palabras, necesitamos un currículo heterogéneo porque el alumnado lo es, y es a ellos a quienes tenemos que prestar atención, a sus diferentes necesidades. Por supuesto que los contenidos siguen teniendo cabida, pero no los mismos para todo el mundo, sino aquellos que sirvan en cada caso para progresar en sus formas de pensar y de sentir y que les permitan reconstruir el conocimiento cotidiano que cada estudiante ha ido elaborando a lo largo de su vida en función de su contexto; aquellos contenidos que les ayuden a ser más capaces y competentes en la resolución de sus problemas tanto existenciales como los que les plantea el mundo en el que les ha tocado vivir.

Esta labor de educar para la autonomía personal y la participación en sociedad no es algo abstracto y que tenga que quedarse necesariamente en una mera declaración de principios, sino que supone una acción muy concreta de la escuela en general y de la música y el arte en particular. Se trataría, por ejemplo, de comprender el uso que se hace en los medios audiovisuales de una música de fondo que, aunque no se escucha, sí que se oye, transmitiendo un mensaje que no por abierto y en numerosas ocasiones desapercibido, no deja de ser real. Se trataría de que el alumnado comprenda por qué el uso repetitivo y machacón de un ritmo simplón sobre una

2. Véase Erzsébet (1975) como el ejemplo más palmario de una enseñanza dirigida y estructurada hasta el más mínimo detalle independientemente del contexto. Aun siendo un caso extremo, esto es válido para todas las metodologías que, aun con su evidente fuerza educadora y musical, ponen gran parte de sus esfuerzos en la elaboración de materiales.

armonía de tónica y dominante, sin apenas estructura formal, y que suena a un volumen que hace peligrar no ya la comunicación, sino la salud auditiva de quien la escucha es manifiestamente peor que una obra de Brahms o una canción de Ellis Regina, por mucho que se empeñen los medios de comunicación y empresas multinacionales en vendernos unos discos con un vigor tan efímero como sus cantantes. Contribuimos así no sólo a la autonomía personal, sino a la propia música, pues no hay que olvidar que la calidad de la obra musical también surge de la experiencia personal, ya sea como intérpretes u oyentes, antes que de la propia música. La música sin un ser humano que la oiga no es nada, si acaso ondas materiales que se propagan en el espacio, o tal vez ni eso.

Qué música es la apropiada para la escuela es una cuestión importante y al tiempo controvertida para desarrollar una teoría crítica del currículo pues, por un lado, debemos partir de la que le es propia al alumnado aunque, por otro, no podemos quedarnos en meros reproductores de los gustos que moldean en buena medida los medios de comunicación, pues nada como la música influye tanto en la conformación de las identidades culturales de las personas (García Quiñones, 2008), cuestión de la que se vale la industria discográfica, entre otras, para hacer de la música un negocio antes que un arte. La escuela no puede permanecer impasible y, aunque en batalla desigual, también debe intentar contrarrestar este otro poder hegemónico, esta vez económico, que busca crear consumidores antes que ciudadanos con juicio crítico para escoger por sí mismos su propia música. Pero, si debemos partir del conocimiento cotidiano del estudiante, ¿qué estilos musicales emplear en clase?, ¿con qué criterio las seleccionamos?

Stake (2007) y Greene (2007) mantuvieron un interesante debate a este respecto en el *Manual Internacional de Investigación en Educación Artística* (Bresler, 2007). Greene defiende dar a conocer los grandes maestros que tanto han contribuido al desarrollo estético en cada una de las artes. Stake, aun compartiendo el valor que tiene conocer a los grandes maestros, piensa que es mucho más fácil conseguir el desarrollo estético del alumnado partiendo de su propia producción artística y de sus propios intereses, antes que de la selección de autores que haga el profesorado, los cuales son necesariamente externos al propio alumnado, de modo que la iluminación estética será más difícil de conseguir. Parece claro que hay que partir de lo que le es familiar al alumnado. Y, puesto que la escuela no es mera reproducción cultural, sino que busca transformar la sociedad para mejorarla, parece igualmente claro que los grandes maestros de la música clásica occidental son una de las metas posibles que debiéramos alcanzar durante el proceso educativo, pues aunque no sea ésta la única que pueda contribuir al desarrollo estético de las personas, sí que es la que en principio tiene más recursos para conseguirlo. Necesitamos, pues, un currículo intercultural en el que diversos estilos musicales se aborden sin prevalencia alguna y que recoja la diversidad de nuestros estudiantes y de la música de nuestro mundo igualmente diverso.

Que no podamos decir que un estilo musical es mejor que otro y que este juicio de valor dependa de las preferencias personales de cada uno aporta otra magnífica oportunidad para educar críticamente al permitir erosionar la autoridad del profesor y de la escuela (Kushner, 1999); que la música no ejerza la presión que tienen las materias fuertes del currículo como la lengua o las matemáticas, lejos de ser un inconveniente puede ser una oportunidad para generar espacios de libertad y participación más fácilmente que en otros ámbitos escolares. Por poner el mismo ejemplo de Kushner (comunicación personal), en la clase de música es más fácil que un estudiante diga, por ejemplo, “*a mí no me gusta Mozart, prefiero Los Beatles*” que decir en la de ciencias “*a mí no me convence la teoría de la relatividad de Einstein, voy a seguir con las leyes de Newton*”. La clase de música permite así que los estudiantes decidan por sí mismos y que

argumenten en el sentido que ellos prefieran más fácilmente que en otras áreas. La deliberación debiera en realidad aplicarse a cualquier materia, de hecho, nada podría ser más deliberativo que la enseñanza de las matemáticas o las ciencias. Por desgracia, la presión que ejerce la consecución del aprendizaje memorístico de unos contenidos de acuerdo al currículo técnico-práctico imperante no permite este tipo de enseñanza tanto como debiera ser posible. La música lo permite más fácilmente al haber menos presión sobre esta asignatura.

Relativismo de los contenidos; desarrollo crítico y estético; educación en valores; capacidad para la toma autónoma de decisiones. He aquí a lo que habría de dedicarse la música dentro del currículo obligatorio.

- BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007.
- CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 2002.
- ELLIOT, D. J. Introduction. In: ELLIOT, D. J. (Ed.). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 3-18.
- ERZSÉBET, H. *Solfège according to the Kodály-Concept*. Kecskemét: Instituto de Pedagogía Musical Zoltán Kodály, 1975.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Méjico: Siglo XXI, 2005.
- GARCÍA QUIÑONES, M. (Ed.). *La música que no se escucha: aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquesta del Caos, 2008.
- GIMENO, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2003.
- GREENE, M. Interlude: the arches of experience. In: BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 657-662.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991.
- HEILING, G.; ARÓSTEGUI, J. L. An agenda for music education. In: ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). *Educating music teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 201-222.
- KING, A. From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, v. 41, n. 1, p. 30-35, 1993
- KUSHNER, S. Against better judgement: how a centrally prescribed music curriculum works against teacher development. *International Journal of Music Education*, n. 23, p. 34-45, 1994.
- \_\_\_\_\_. Fringe benefits: music education out of the National Curriculum. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 209-218, 1999.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid-La Coruña: Morata-Paideia, 2003.
- MATTOS, L. A. *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- MÍNGUEZ, R. Reseña de Tourián, J. M. (dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Oleiros: Netbiblo. *Reseñas Educativas*, 14, 8 enero 2011. Disponible en: <<http://www.edrev.info/reviews/revs270.pdf>>. Acceso en: 8 enero 2011.
- O'FALLON, D. Choices at the intersection of the arts and the education. *Arts Education Policy Review*, v. 96, n. 3, p. 21-27, 1995.
- PALACIOS, J. I. La universidad y la investigación musical: de la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 19, n. 1, p. 123-156, 2005.
- REIMER, B. Putting aesthetic education to work. *Music Educator Journals*, n. 59, p. 28-33, 1972.
- STAKE, R. Interlude. On reading Maxine's interlude. In: BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 663-666.
- STOKES, M. *Ethnicity, identity and music: the musical construction of place*. Nueva York: Berg, 1997.
- WELTER, T.; TURRA, N. C. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 179-189, 2003.

## referencias

Recebido em  
30/11/2010  
Aprovado em  
16/01/2011