

## Hablemos de educación, hablemos de música

### Amparo Porta Navarro

El presente texto justifica una posición inclusiva de la música en la cultura desde un enfoque interdisciplinario, y centra el contexto como un espacio musical de la identidad y la alteridad en el que plantea, entre otros interrogantes, quién es el otro, su lugar y su música, los enclaves anónimos y colectivos del hombre contemporáneo, la música en la vida cotidiana y la moda. Asimismo muestra cómo la música habla con los otros mediante la imagen sonora del mundo y las lecturas de la diversidad que estos proporcionan, a la vez que dirige al lector hacia la ambivalencia del término "diversidad" en educación musical y sus métodos de lectura. El eje central del texto es una posición crítica, comprometida y contextualizada de la expresión musical en la cultura contemporánea y la institución escolar.

**Palabras clave:** educación musical, identidad, inclusión, imagen sonora, significatividad, pluralidad, modos de escucha, currículum

### Let's talk about education, let's talk about music

*The present text justifies an inclusive position of music inside culture from an interdisciplinary approach, and focuses on the context as a musical space of identity and alterity in which it offers the question "who is the other, its place and its music, the anonymous and collective locations of the contemporary human being, the music in everyday life and fashion, among others". In the same way it shows how music speaks to the others by means of the sound image of the world and the readings of diversity that these provide, and at the same time it directs the reader to the ambivalence of the term "diversity" in Musical Education and its reading methods. The central axis of the text is to show a critical position, compromised and contextualised, of musical expression in the contemporary culture and in the school as an institution.*

Tras la selección e importancia relativa que se atribuye a una materia existe una clara determinación de las finalidades que ha de tener su enseñanza, su función social. La construcción del currículo de educación musical tiene en cuenta la aproximación patrimonial, estética, comunicativa y lingüística de la música, siendo la teoría del arte quien nos informa sobre las diferentes formas de aproximación a sus manifestaciones expresivas (Porta, 2001). Pero para que el enfoque sea inclusivo necesitamos otro parámetro más, no opuesto a los anteriores, que materialice dónde, con quién y de quién hablamos, porque la música habla con nosotros mismos, con el otro, del otro y de su lugar.

### La música habla de uno mismo y del otro

Nuestro objeto en este texto es la educación musical y su contexto, que siempre habla del otro. Ahora bien, ¿quién es el otro?, ¿cuál es su lugar y su música?

### La identidad sonora

El máximo referente de identificación para la infancia y la juventud es, sin duda, la vida cotidiana. En ella se materializa la cultura y se crean las señas de identidad con las que se mira y se escucha el mundo. Pero ese enclave propio de un ser con identidad tiene en el hombre contemporáneo un punto de fragilidad, cuando no de fractura en muchos casos. La música siempre ha hablado de uno mismo, de nuestro yo más cercano, del aquí y ahora. Por medio de la música algo burbujea por dentro y penetra en nosotros como una segunda piel, tal y como decía Adorno (1971), haciendo que nos sintamos vivos, únicos, diferentes y orgullosos de que así sea, con la conciencia de la identidad como valor. Pero junto a todo ello surgen las características de la sobremodernidad que Augé (1998) define por una serie de excesos - exceso de tiempo, exceso de espacio y exceso de individualismo del hombre contemporáneo- muchas veces en enclaves anónimos y colectivos como supermercados, aeropuertos, autopistas, llamados *no lugares* por el autor, y con ellos aparecen nuevos conceptos que explican nuevas situaciones y espacios de la no identidad. El *usuario* es uno de ellos, y el *niño-usuario* experimenta cómo sus señas de identidad se debilitan en espacios anónimos, perdiendo, entre otros, sus referentes sonoros que no solamente hablan con él, sino de él mismo, construyendo en su interior la imagen sonora del mundo.

Entre ese niño protagonista e individuo y su colectivo de referencia se configura la identidad mediante la suma de muchos componentes. Uno de ellos, sin duda, es la música, cuyas características más generales actualmente son que se transmite de forma oral no escrita y que utiliza con frecuencia una lengua extranjera y una difusión masiva a culturas heterogéneas. La música tiñe actualmente todo el contorno comunicativo e incorpora los elementos de la ingeniería sonora y de la comunicación. Su alto grado de influencia en la vida contemporánea como generador de opinión y rituales está fuera de

toda duda. Utiliza para ello distintas estrategias aunque la más eficaz es, sin duda, la particular selección y ordenación de los elementos del lenguaje musical; dicho de otro modo, la combinación entre lo que dice, lo que no dice, cómo, cuándo y a quién lo dice (Porta, 2005).

## Lo relacional

El segundo de los ejes, complementario de la *identidad*, es la *alteridad* y nos habla de relaciones. Este proceso comunicativo, especialmente importante en nuestra época, tiene como referente las grandes manifestaciones musicales, entre las que destacan la moda y la industria musical.

La moda es un concepto históricamente condicionado y un espacio de la realidad altamente envolvente que tiene en la música uno de sus elementos clave. La moda está altamente influenciada por los medios de producción, pero ello no resta un ápice de la entrega e intensidad con la que es vivida, sobre todo, desde la adolescencia y la juventud. La moda en música tiene su más alto poder de identificación juvenil en el pop-rock cuyas manifestaciones tienen lugar en grandes espacios de participación que van desde el receptor pasivo de la radio y la televisión a los grandes conciertos en directo ante 50.000 o 100.000 espectadores. Estos últimos integran tiempos múltiples por medio de la grabación y el directo en un espacio-tiempo unificado. En ellos, la entrega en una experiencia llamada religiosa por los sociólogos (Xambó, 2001) es el máximo exponente de la participación e identificación grupal. La identidad musical viene marcada por la tímbrica electrónica, el carácter tonal, la canción estrófica, la acentuación binaria, la dinámica plana y la utilización de fórmulas preexistentes que ya demostraron su aceptación y éxito en otras ocasiones. Los marcadores de identidad extramusical oscilan desde los de índole juvenil más bien vaga y general (uso extendido de vaqueros, botas o deportivas, prendas de cuero) a símbolos muy específicos (banderas e insignias, motos, chapas, pelo largo o muy corto o patillas) todos ellos como formas de identificación contrastiva en las que la identificación en la vestimenta tiene una importante dimensión ritual (Cruces, 2000). Pero, sin duda alguna, podemos decir que estos espacios masivos e identificatorios, sin precedentes de la juventud actual, tienen como protagonista a la música que atraviesa las fronteras y repite su ritual en diferentes partes del mundo. Su comienzo se sitúa en 1953 con Hill Haley y el nacimiento del *rock and roll* (Porta, 1996).

Por medio de este diálogo entre la *identidad* y la *alteridad*, el niño y el adolescente encuentran en la música un referente y también un espacio/tiempo de relación en primera persona que, unido a otros, da a su existencia la experiencia de lo privado e irreplicable, que necesita de los demás para producirse y consolida su lugar en el mundo. De esta forma se produce el sentido, definido por la teoría de los lenguajes como la presencia del sujeto en el discurso (Talens, 1994) y por la educación, como aprendizaje significativo (Ausubel, 1973).

En esta suma de factores, algunos de ellos generados por la sociedad tecnológica y del consumo del ocio, todo se vuelve múltiple. Rodríguez Tarda (2000) afirma que en estas condiciones paradójicas el sujeto se desgarrar, está continuamente bajo la tensión amenazante de su subjetividad, porque se somete a la sociedad de consumo o a la búsqueda del hedonismo. Pero, en ambas alternativas, es arrojado al aislamiento, su participación activa se esfuma; desaparece como sujeto-actor. Y, en ese terreno también relacional que son las carencias, la voluntad de dominio organiza la educación y, cuando fracasa, la represión toma el relevo mostrando sus síntomas perturbadores. Este espacio, explicado por el psicoanálisis, desvela las relaciones del síntoma con su función de advertencia, de límite, de suplencia ante carencias de todo tipo (VV.AA., 2000, p. 103).

Así pues, vemos que como consecuencia de la globalización se desdibuja la identidad sonora por acción de nuevos referentes: la *sobremodernidad*, el *extranjero*, los *espacios masivos de participación* y la *moda*, que requieren una aportación educativa cuyo eje vertebrador es la experiencia (<http://www.grao.com/imgart/GRF/EU/EU40090U.jpg> - cuadro 1).

## La música habla con los otros

La imagen sonora del mundo antecede a la propia música en la era electrónica. Esta representación anticipada de sí misma se comprende por su sentido diacrónico, de construcción dinámica en oposición al planteamiento estático propio del conductismo. Recordamos las palabras de Piaget (1970) cuando decía que

*la laguna central del positivismo lógico es el haber conducido todos sus análisis desde un punto de vista exclusivamente sincrónico o estático, olvidando la otra dimensión fundamental del estudio epistemológico, esto es la diacronía o construcción histórica y genética.*

En este sentido de construcción, de proceso, destacan actualmente algunos conceptos clave para la comprensión del valor de la música en la educación. Se trata de los pares *interrupción-continuidad* y *acción-ilusión*.

El primer par, *interrupción-continuidad*, constituye un método revolucionario originado sobre todo en el cine, que permite interrumpir la continuidad de la acción. El segundo par, *acción-ilusión*, se desliza desde la obra de arte dramática total al laboratorio dramático construido por la suma de pequeños elementos de acción o comportamiento (Benjamin, 1969).

Y nosotros nos preguntamos: ¿cuál es entonces el papel de la educación musical?

## Alternativas educativas

El par *sincronía-diacronía* sitúa la música en su aquí y ahora. La terna *interrupción-montaje-continuidad* nos remite a la música como objeto o producto. Por último, el tercer par *acción-ilusión* nos muestra la música como forma de expresión, creación y representación. Y todos ellos suponen formas de actuación definibles como procesos y procedimientos en educación musical.

Citaremos algunos a modo de ejemplo:

### Sincronía-diacronía

- Géneros.
- Estilos.
- Formatos.
- Soportes.
- Textos y discursos sonoros.
- Juegos instrumentales y vocales sobre lugares, sentimientos, narraciones...
- Canciones de...
- Canciones para...
  - Ordenar.
  - Adivinar.
  - Asociar.
  - Clasificar.
  - ...

### Interrupción-montaje-continuidad

- Destacar.
- Anticipar, concluir.
- Grabar.
- Reproducir.
- Mezclar.
- Editar.
- Crear bucles.
- Transformar.
- Modificar.
- Sonorizar.
- Dramatizar.
- Crear secuencias.
- Parar, cortar.
- Continuar, terminar.
- Crear estructuras formales a partir de elementos simples.
- ...

### Acción-ilusión

- Crear.
- Componer.
- Improvisar.
- Interpretar.
- Instrumentar.
- Leer-escribir.
- Desarrollar.
- Dramatizar.
- Cantar.
- Tocar.
- Bailar.
- Jugar.
- Representar.
- ....

Además de ser cada uno de ellos una propuesta de acción musical, su totalidad invita a la inclusividad al responder a un planteamiento educativo: el sujeto-actor que aprende a aprender en un espacio-tiempo lleno de guiños a la significatividad. Desde nuestro punto de vista, el lugar es el que muestra el cuadro siguiente (<http://www.grao.com/imgart/GRF/EU/EU40092U.jpg> - cuadro 2).

## Lecturas de la diversidad

Para que el planteamiento intercultural sea completo necesita ser interpretado de forma reversible porque, como afirma Augé (1998), un grupo replegado es un grupo moribundo. Uno de los elementos que quedan afectados es, sin duda, la funcionalidad y el sentido de la lectura musical y con él aparece una serie de nuevos interrogantes:

- ¿Cuáles son sus textos?
- ¿Quiénes son sus autores?
- ¿De qué colectivo hablan?
- ¿A qué colectivo remiten?

La persona concreta no se realiza más que en la dimensión social. Por lo tanto, es cierto que una cultura es un diálogo creativo abierto y cerrado de nosotros mismos y los demás (Augé, 1998). Es a partir de situaciones particulares plenamente exploradas como se plantea el problema de las conexiones o de las posibles generalizaciones. Por lo tanto, la educación intercultural en materia sonora requiere tomar posiciones sobre los criterios de lectura, géneros, estilos y método de aprendizaje.

Los más destacados serían los que se describen a continuación.

#### *Buscar la presencia del otro y con el otro*

Proponemos aprender a leer los textos músico-culturales que, partiendo de lo particular, rescaten la presencia del otro y con el otro.

#### *Descodificación de textos musicales con sentido necesario y único*

Se trata de un enfoque etnomusicológico en el que cada forma, estructura, canción, danza o expresión instrumental se trata con sentido necesario y único. Ello implica sumergirse en todos los aspectos posibles para que sea un referente de identidad y alteridad. Así pues, la expresión musical requiere ser aprehendida con sentido de unidad y comprendida en su contexto.

#### *Partir de lo particular*

A partir de la comprensión del caso único se van descodificando los textos musicales como valor de cultura, en un espacio particular que utiliza el anterior como patrón de contraste.

#### *Crear estructuras*

Aprehender la estructura, subyacente en cada grupo y en cada costumbre, con el objeto de obtener un principio de interpretación válido para otros grupos y otras costumbres. Se trata de organizar estructuras mediante el establecimiento de categorías. Levi-Strauss (1964) propone: carácter simbólico, criterio local o de posición, criterio serial, lo vacío. Todas estas categorías tienen una respuesta desde la expresión musical, pensemos en la forma eco, pregunta-respuesta, AB, rondó, y también en la expresión rítmica, géneros y estilos musicales, danzas, juegos instrumentales, sonorizaciones... Sería simplemente el comienzo de una larga lista.

Las grandes finalidades de la educación en materia sonora suponen un punto de llegada, no de partida, que tienen su correspondencia en categorías seleccionadas por criterios de significatividad y hábitat -los contenidos de la proximidad- orientando experiencias musicales educativas por medio de la lectura de textos culturales con sentido necesario y único desde un contexto de participación, expresión y creación.

Partimos de un principio: el contexto de participación desde el cual descodificar textos musicales con sentido único. Todo ello dará lugar al segundo nivel de concreción: Los contenidos, no en abstracto sino nuestros contenidos, son los de la proximidad. Estos contenidos de la proximidad son los materiales a partir de los cuales se crean las estructuras cognitivas según criterios de ordenación y posición que constituyen el bagaje simbólico y dan lugar a la estructura, es decir, lo vacío y su creación permanente.

Estos elementos, base del pensamiento sonoro, cultural, cognitivo, afectivo aparecen abiertos al cambio y dan lugar a las finalidades de la expresión musical en educación, en un entorno siempre concreto, con un sujeto como protagonista y un camino posible de aproximación junto a otros (<http://www.grao.com/imgart/GRF/EU/EU40095U.jpg> - cuadro 3).

## **Implicaciones en educación**

### **Hacia una pluralidad de los modos de escucha**

Benjamin (1969, p. 108) nos orienta en la metodología de selección de los textos culturales, a la vez que se posiciona ante la responsabilidad de intervención social de todos aquellos que trabajamos con el conocimiento como agentes del cambio,

al establecer un desplazamiento de las funciones de los intelectuales de proveedor de la cultura a ingeniero adaptador. El segundo de los elementos educativos que es preciso considerar por sus implicaciones es la escuela del sujeto. Esta propuesta de Touraine habla de alejarse cada vez más del modelo clásico que concibe la educación exclusivamente como un agente de socialización, para dirigir nuestra praxis pedagógica hacia la promoción de la capacidad de los individuos para ser sujetos, en un esfuerzo por resistirse al desgarramiento y apropiarse de su deseo, liberarse de las sobredeterminaciones tanto familiares como sociales, construirse a sí mismo como actor (Rodríguez, 2000).. El tercero de los elementos que hay que considerar es la transgresión porque el par reproducción/ transgresión determina un equilibrio inestable y necesario en educación musical. La educación resulta uno de los procesos de transmisión cultural que cumple distintas funciones, muchas de las cuales se entrecruzan dialécticamente. En cuanto a su función social, la educación facilita, permite, promueve e induce la adaptación de todos los miembros en determinado grupo humano. En este sentido es una actividad "reproductora" ya que conserva lo dado; sin embargo, en su función cultural deja ciertos intersticios abiertos que canalizan la capacidad de transgredir lo instituido, sin lo cual el cambio no sería posible. Según estas características, es una actividad "innovadora", "creativa", que apunta a la transformación alterando lo dado. Porque, finalmente, sin transgredir lo instituido, tal y como dice Rodríguez, el cambio no sería posible (Rodríguez, 2000, pp. 58-61).

## La dimensión proyectiva del currículo de educación musical

Escudero (1999) habla de tres dimensiones para establecer los componentes específicos de la didáctica:

- La dimensión teórica: integración y estructuración de la confluencia.
- La dimensión práctica: planificación, organización y metodología.
- La dimensión proyectiva: modelos de investigación y de práctica.

En estas líneas nosotros queremos hacer un guiño a esta última dimensión, a esa parte de la didáctica de la educación musical que está todavía lejos de ser realidad, cuenta con elementos transgresores y mira al futuro como una lejana quimera y también como una realidad mejorable.

Los elementos educativo-transgresores de un currículo inclusivo en expresión musical

Nuestra programación todavía está lejos de las aulas, pero dispone de objetivos, selección de contenidos, procedimientos, evaluación inicial y método de lectura, que se muestra en el <http://www.grao.com/imgart/GRF/EU/EU40097U.jpg> - cuadro 4.

## Bibliografía

Adorno, T. W. (1971): "Sociologie de la musique" en *Musique en Jeu*, n. 2, París. Seuil.

Augé, M. (1998): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona. Gedisa.

Ausubel, D. (1973): "Aspectos psicológicos de la escritura del conocimiento" en ELAM, S.: *Educación y estructura del conocimiento*. Buenos Aires. Ateneo.

Benjamin, W. (1969): "L'auteur comme producteur" en *Essais sur Bertold Brecht*. París. FM. Petit collection Maspero.

Cruces, F. (1998): "Con mucha marcha: el concierto pop-rock como contexto de participación" en *Revista Transcultural de Música Transcultural*, n. 4. Music Review.

Escudero, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid. Síntesis.

Gimeno, J.; Pérez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Levi-Strauss, C. (1964): *El pensamiento salvaje*. México.

Levi-Strauss, C. (1972): *Estructuralismo y ecología*. Barcelona. Cuadernos Anagrama, n. 72.

Levi-Strauss, C. (1983): *Antropología estructural, mito, sociedad humanidades*. México. Siglo XXI.

Porta, A. (1996): *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de educación musical*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Porta, A. (2001): "La educación musical, un proyecto a medio camino" en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.

Porta, A. (2005): "Un lugar para el imaginario sonoro. Las políticas culturales" en *Actas del VII Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Madrid. Museo de Antropología.

Porta, A. (2005): "Nuevos contenidos para nuevos referentes de la educación musical" en *Quinto Encuentro Latinoamericano de Educación Musical*. Santiago de Chile.

Rodríguez Tardá (2000): "Capítulo 2" en AAVV (200): *El niño. Revista del Instituto del Campo Freudiano*. Barcelona. Paidós

Ibérica, mayo de 2000.

Talens, J. (1994): *Escritura contra simulacro (el lugar de la literatura en la era electrónica)*. Valencia. Eutopías.

Tylor, E.B. (1975): "La ciencia de la cultura" en KAHN, J.S. (comp.) *El concepto de cultura; textos fundamentales*. Barcelona. Anagrama.

VV.AA. (2000): *El Niño. Revista del Instituto del Campo Freudiano*. Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño (CIEN). Mayo 2000. Barcelona. Paidós Ibérica.

Xambó, R. (2001): *Comunicació, política i societat*. El cas valencià. Valencia. Tres i Quatre.

## **Dirección de contacto**

Amparo Porta Navarro  
Universitat Jaume I. Castellón de la Plana  
[porta@edu.uji.es](mailto:porta@edu.uji.es)