

Flamenco, pedagogía de la diferencia y formación inicial del profesorado de música

Dr. eur. José A. Rodríguez-Quiles y García
Universidad de Granada / Universidad de Potsdam

Recibido: septiembre 2006
Publicado: diciembre 2006

“¿Cómo, en sus interacciones con los otros, pueden los grupos de poder llegar a transmitir la impresión de que ellos son menos étnicos que aquellos sobre los que ejercen su poder? En otras palabras, ¿cómo pueden generar la impresión de que sus propios rasgos y cualidades son claramente correctos, y que las correspondientes cualidades de los otros son étnicas?”

(Dean MacCannell¹)

RESUMEN

Si echamos un vistazo a los libros de texto al uso o acudimos a alguna de las aulas de nuestros colegios e institutos españoles, comprobamos cómo el curriculum para la asignatura de Música sigue por lo general unas pautas eurocentristas en las que la música culta occidental marca el hilo conductor, relegando todo lo demás a meras pinceladas de compromiso que no responden sino a los intereses de la lógica dominante, liderada por una concepción capitalista del mundo. Un buen ejemplo de esta exclusión cultural lo constituye el flamenco. En el presente trabajo se reflexiona sobre las causas y consecuencias de este hecho y se apuesta por el desarrollo de discursos teóricos alternativos al curriculum musical, a la *praxis* musical en el aula, al propio modelo de ciudadano – en suma – que una sociedad democrática como la nuestra necesita.

ABSTRACT

Browsing the current text books or coming into Spanish schools and high schools' classrooms, one can verify how the Music curriculum follows eurocentric rules in which the Western Music are the primary leading thread. This Music Curriculum banish relegates all the rest to mere veneer of commitment, which responses to the interests of the dominant logic led by a capitalist conception of the world. Flamenco is a good example of this cultural exclusion. In this article causes and consequences of this fact are investigated. Furthermore, it is exposed a development of alternative theoretical discourses to the Music Curriculum and to the musical praxis at the classroom.

¹ MacCANNELL, D. (1992): *Empty Meeting Grounds: The Tourist Papers*. Londres y Nueva York: Routledge. (Cit. por McLaren, 1997:163). Véanse referencias bibliográficas.

1. Introducción

Lo habitual en nuestro sistema educativo español viene siendo que las reglas juego y los derechos de participación en el aula de Música sean establecidos cuasi unilateralmente por el profesor², siendo éste quien determina quién tiene permiso para hablar, cantar o tocar un instrumento, con qué frecuencia, cuándo, durante cuánto tiempo, con qué intención, qué tipo de música... de suerte que la jerarquía y las relaciones sociales asimétricas entre los participantes y sus roles en los procesos de aprendizaje de la música privilegian la posición del profesor en el sistema de intercambio de conocimiento y de experiencias artístico-musicales. Además, el discurso del aula que sirve de medio de instrucción es en sí mismo restrictivo (girando fundamentalmente en torno a la música culta occidental) y, por lo tanto, limita las oportunidades de los alumnos de iniciar y de producir otros discursos musicales que también debieran aprender. Incluso cuando se les anima a interpretar o a escribir canciones o textos de canciones, no se potencia que utilicen *su alfabetización musical* de manera que les permita poner en música sus propias experiencias, y mucho menos criticar a través de la música las realidades política, social, económica y/o personal en sus vidas cotidianas.

Un caso paradigmático de esto que comentamos tiene lugar en aquellos centros con un porcentaje importante de alumnado gitano, cuya música (léase, flamenco) se ve sistemáticamente silenciada en pro de esas otras *músicas dominantes*. Y es que, tanto el lenguaje musical (centrado a menudo en torno a la lecto-escritura musical convencional) como la forma del discurso empleado por los profesores de Música en las aulas (influenciado en exceso por los presupuestos de la musicología clásica) gira, como norma general, en torno a un currículum descontextualizado y acrítico que no viene sino a reconstruir y a preservar las formas tradicionales de uso de la música en los centros educativos (cf. Rodríguez-Quiles, 2001a).

La expresión *cultura fronteriza* ha sido acuñada por McLaren (1997) para referirse a aquellas culturas en las que, "*aunque se da una repetición de determinadas estructuras y*

² A fin de agilizar la lectura haremos uso en el presente trabajo del género gramatical masculino aunque la intención sea referirnos tanto a hombres como a mujeres.

códigos normativos, éstos suelen colisionar con otros códigos y estructuras cuyo estatus referencial suele ser desconocido o conocido sólo parcialmente" (McLaren, 1997:170). Ejemplos claros de culturas fronterizas en los centros educativos lo tenemos entre el alumnado de etnia gitana, entre el alumnado inmigrante, entre estudiantes y profesores homosexuales... Pero además de esto, no podemos olvidar que en el aula de Música coexisten toda una serie de estilos y tendencias musicales que bien podrían calificarse de "fronterizos" y que el profesor de Música no puede ya hoy en día pasar por alto, siendo el flamenco un buen ejemplo de ello. Un profesor de Música que quiera trabajar en una dimensión intercultural deberá estar siempre alerta para no caer en el error conservador de reforzar la noción de similitud ni de considerar como *desviadas o necesitadas* de una homogenización forzada según los códigos musicales de la cultura dominante aquellas músicas que precisamente ponen a ésta en tela de juicio.

No se trata de silenciar la voz de los más débiles, sino antes bien de aprender a oír, a escuchar y a dialogar con todos y entre todos, abandonando la idea de que el multiculturalismo, el multilingüismo, la diversidad sexual o la multiplicidad de estéticas artístico-musicales representan amenazas a la estabilidad social, política y cultural de un país. En consecuencia, la formación inicial del profesorado de Educación Musical para todos los niveles educativos necesita adoptar una conciencia plural para la que se requiere una comprensión múltiple, ideas, expresiones artísticas y conocimientos a veces opuestos entre sí; así como la negociación de dichos conocimientos y formas de expresión (musical) en el seno del grupo-clase.

El presente trabajo quiere ser una reflexión teórica sobre estos extremos, presentando al flamenco como eje vertebrador de un discurso educativo en el marco de un paradigma práctico-crítico dentro del actual sistema educativo español, alejado de otras posturas más conservadoras que utilizan el término *diversidad* para cubrir la ideología de asimilación que fundamenta su postura, reduciendo los grupos étnicos y sus músicas para sumarlos a las de la cultura dominante y para las que (parafraseando a McLaren) un prerrequisito para formar parte

del “club payo mayoritario” sería ser desnudado, despojado de la propia raza y desgarrado culturalmente³.

2. La Cultura Andaluza en los Diseños Curriculares para educación obligatoria (Andalucía)

La Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece en su artículo 19 la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de su competencia. En el mismo artículo, punto 2, se afirma que los poderes de la Comunidad Autónoma velarán porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz. La promulgación del Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en esta comunidad, suponen la inclusión en los diversos elementos curriculares de los contenidos de la cultura andaluza. Ésta será, en virtud de este Decreto, el marco de referencia donde se construye el aprendizaje de los alumnos como uno de los objetivos y contenidos básicos del curriculum andaluz.

Para configurar ese proyecto educativo en el marco de la anterior ley educativa (L.O.G.S.E.) resultaba fundamental la forma según la cual se fuera a incardinar dentro del proyecto global. Este modo o forma de introducir la cultura andaluza podía basarse en tres alternativas, que resumidamente son las siguientes:

- a) Un *área autónoma* (como es el caso de la lengua propia en aquellas comunidades que la poseen).
- b) Una especie de *apéndice*, a modo de ejemplificación, que complete el desarrollo general (es lo que se puso en marcha en la Comunidad Andaluza con el Decreto 193/1984 debido a no tener entonces competencias para modificar el plan de estudios).
- c) Un *eje transversal*, presente en todos los niveles y áreas curriculares.

³ Cf. McLaren (1997:151).

Precisamente fue esta última la alternativa elegida en su día por las múltiples posibilidades que generaba y la que en definitiva sigue manteniendo la actual Ley Orgánica de Educación, L.O.E.: integración de contenidos, mutuo enriquecimiento de esos contenidos, mayor proximidad a las necesidades reales del alumnado, hilo conductor y globalizador de los alumnos... En suma, con estos planteamientos se entiende que la cultura andaluza no constituye sólo un contenido relevante de enseñanza sino un elemento mediador y un verdadero filtro en la aprehensión significativa de todo tipo de realidades y conocimientos. En ambos sentidos debe entenderse, pues, como un elemento que integra y atraviesa el curriculum de las diferentes etapas y áreas curriculares.

"Y es que los valores estéticos de nuestra música, de nuestras danzas, de nuestras fiestas, de nuestro arte, permiten definir lo andaluz con una exactitud que no tienen otras ciencias que poseen métodos analíticos más refinados. Si no es propiamente una exactitud científica lo que puede dar, sí que presta un calor y un color que llenan de vida esa definición"
(Ruiz Carmona, 1992)

Con estas palabras, Ruiz Carmona destaca la importancia que la área de Educación Artística tiene con respecto a la cultura andaluza, o si queremos, la relación que ésta guarda con aquélla. En la introducción a esta área por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se explica que *"la actividad de expresión y elaboración artística tiene un componente social y cultural importante. Es la sociedad y su cultura quien elabora los códigos de la creación artística, así como sus significados, constituyéndose éstos en parte del patrimonio cultural de una comunidad. La educación, en consecuencia, ha de favorecer y hacer posible el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio y valoración. Toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural, de su evolución en la historia. El acceso a dichas representaciones, a su valoración y significación, es una forma de aproximarse al conjunto cultural de nuestras sociedades y, en concreto, de nuestra Comunidad"*.

De los diez objetivos fijados en su día por la L.O.G.S.E. para el área de Educación Artística en Educación Primaria⁴, hay tres de ellos en los que las manifestaciones culturales andaluzas del entorno de la escuela juegan un papel preponderante y que por ello vamos a

⁴ Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (B.O.J.A. de 20 de junio de 1992).

destacar, al seguir siendo plenamente actuales:

- a) Con el objetivo 2 el entorno se convierte en una singular fuente de información y a la vez en campo de experimentación de los conocimientos artísticos ya que trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de *"aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana"*.
- b) El objetivo 8 persigue el desarrollo de la capacidad crítica para valorar la oferta cultural de la sociedad en la que viven y el protagonismo de los medios de comunicación y viene formulado en los siguientes términos: *"Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético"*.⁵
- c) El objetivo 10, por su parte, persigue *"conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural"*.

A pesar de esta declaración de intenciones recogida en los documentos oficiales para el Área de Educación Artística en Educación Primaria, Ruiz Carmona advierte que *"el escolar se enfrenta a un problema evidente. Si su entorno familiar, social y cultural no mantiene una disposición clara y abierta en favor de ese arte⁶, con minúscula, el escolar no estará motivado para entenderlo como un valor cultural de primer orden. Aceptar entonces la necesidad del arte será un reto muy difícil de superar por más esfuerzos que haga el profesorado aisladamente. Consecuentemente, la escuela debe constituir un foco de interés y sensibilidad colectiva en relación con el hecho artístico y con sus diversas manifestaciones en el entorno, para hacer del arte y de todo lo que con él se relaciona, una necesidad sentida ya en las primeras fases de la trayectoria formativa del alumno."* (Ruiz Carmona, 1992).

⁵ Véase más adelante el apartado que dedicamos a la pedagogía crítica, bajo la denominación "pedagogía de la diferencia".

⁶ Se refiere al arte andaluz, en general.

A modo de ejemplo, en una nota de prensa de hace un par de cursos leíamos que una pequeña provincia como la de Granada cuenta ya con alumnos procedentes de 58 nacionalidades distintas. Dado que la ONU reconoce un total de 192 países en todo el mundo, esta provincia cuenta con escolares del 30% de Estados, procediendo los más numerosos de los siguientes países: Marruecos (630), Reino Unido (308), Argentina (203), Ecuador (200), Rumanía (164), Colombia (149) y Alemania (114). A esta lista se le unen escolares chinos, sudaneses, iraníes, japoneses, franceses, rusos, argelinos... y así hasta un total de 58 nacionalidades distintas⁷. A tenor de esta realidad social, los grandes objetivos educativos mencionados arriba para el área de Educación Artística, los comprenderemos aquí en el marco de una concepción práctico-crítica de la educación musical en una sociedad cada vez más multicultural como lo es la andaluza y, por extensión, la española.

3. Educación musical y cultura flamenca en una sociedad multicultural

En relación con la sociedad multicultural actual y los procesos de globalización hacia los que aceleradamente también se dirige España, se hace necesaria una nueva definición del concepto de cultura desde una perspectiva educativa, puesto que a ella están unidas ideas pedagógicas que no pueden ignorarse. En efecto, sobre el tapiz de una sociedad multicultural, la pedagogía también es responsable de los cambios que se vienen produciendo en nuestro país en las últimas décadas, por lo que tiene sentido plantearse preguntas como: ¿Podría contribuir una materia intercultural – con el flamenco como parte de ella – a resolver los nuevos problemas surgidos, así como a educar para una resolución pacífica de los conflictos? ¿No tiene lugar la educación en gran medida fuera de la escuela, y en particular lo referente al ámbito musical? ¿Qué significa realmente “educación”? ¿Aprenden nuestros niños poco en realidad?... En este sentido, al principio educativo interdisciplinar de la educación estética que se viene llevando a cabo en ciertas escuelas del centro y norte de Europa desde los años ‘60 del pasado siglo⁸ (cf. Hentig, 1967), se le ha añadido una dimensión intercultural dirigida hacia la persona en su integridad, incluyendo lo sensorial y lo mental, el pensamiento y la

⁷ En *Ideal digital*, día 07.12.03 (www.ideal.es)

⁸ Especialmente en Educación Primaria.

acción, el sentimiento y el juicio, todo ello en el marco de una sociedad multicultural; dimensión ésta que ha ido expandiéndose incesantemente hasta nuestros días (cf. Aissen-Crewett, 1989; Böhle, 1991).

Los conceptos «educación multicultural» y «educación intercultural» se usan hoy en día de forma variada. No debemos olvidar sin embargo que esta educación va dirigida al conjunto de miembros de la macro-cultura y no sólo a la(s) minoría(s). Barth (2000) muestra cómo muchos de los objetivos, de los contenidos y de las aproximaciones metodológicas y didácticas en el seno de la pedagogía musical intercultural están íntimamente relacionadas con las diferentes ideas y conceptos de “cultura” que se tengan. Para ello diferencia tres puntos de vista – cultura como colectivo étnico, cultura como manifestación en el objeto musical y cultura como proceso con “fronteras abiertas” – y analiza sus consecuencias en la praxis pedagógica, concluyendo que:

1. Las culturas son creaciones homogéneas en sí mismas y están limitadas al exterior.
2. Cultura, etnia y música se dan en una relación congruente.
3. La música va unida a un determinado contexto cultural.
4. Las personas que en sus vidas participan de culturas distintas sufren un inevitable *shock* cultural y tienden hacia comportamientos que se desvían de su cultura originaria (caso de los hijos de emigrantes, nacidos y/o criados en el país de acogida).
5. La praxis cultural y la praxis musical tienen que conservarse y transmitirse en todos los casos.

Si repensamos las tesis anteriores de Barth para el caso de la cultura flamenca, podemos comprobar que, efectivamente, etnia y flamenco se nos aparecen en una relación congruente en el seno de la cultura gitana (2), de suerte que el arte flamenco alcanza su máxima expresión en el contexto cultural del pueblo gitano (3), cuya praxis musical se esfuerza por transmitir oralmente a las generaciones jóvenes (5). Por su parte, estas jóvenes generaciones, que hoy en día participan en un grado mayor que en décadas pasadas tanto de la

cultura gitana como de la cultura paya (por ejemplo, a través de la escolarización obligatoria), tienden hacia comportamientos musicales híbridos a caballo entre la ortodoxia de un flamenco puro que se respeta pero que resulta arcaico y estático, y la vorágine musical de las estéticas musicales juveniles puras o fusionadas (*pop, flamenco-pop, rock, rap, hip hop...*) (4). A pesar de esto, la cultura gitana como tal presenta un alto grado de homogeneidad, quedando delimitada claramente de cara al exterior (1).

En consecuencia con lo dicho, una educación musical intercultural que quiera incorporar el flamenco como componente esencial de su programa no puede entenderse como algo pasivo y predeterminado (lo que sería algo más bien propio del paradigma técnico en educación), sino que tiene que reivindicar y promover un nuevo concepto de cultura, definida como proceso constante y continuado de producción de significados (textuales, musicales, pictóricos, etc.) en estrecha dependencia con el sistema social y con las experiencias sociales en el que tienen lugar, y no meramente como un conjunto cerrado en sí mismo de obras y expresiones musicales válidas más allá del tiempo y del espacio. En otras palabras, la cultura flamenca debe entenderse como todo lo que las personas (gitanas o no) han elaborado para la superación de su existencia sobre la base de su propio rendimiento: la suma de todas las formas de pensamiento, sentimiento, actuación y expresión, incluyendo las invenciones y modificaciones, desarrolladas y transmitidas de generación en generación y que seguirán siendo objeto de desarrollo en el futuro. Así entendido, el flamenco es ante todo un sistema inacabado en constante movimiento. O en palabras de Paco de Lucía en el prefacio al libro *Flamenco* de B. Leblon: “*Siempre tenía la sensación de que había que respetar la tradición pero no de una forma en que hubiera que obedecerla ciegamente. Hay que respetarla, sí, pero a la vez hay que intentar representar la época y el tiempo en el que se vive a través de todas las formas de música y todas las variaciones que se pueden oír. Esto es, hay que intentar crecer en sintonía con nuestro tiempo pero sin intervenir en la esencia, en la fuerza del flamenco*”⁹.

⁹Paco de Lucía en LEBLON, B. (2001:9)

Desde un punto de vista pedagógico-musical, concepciones como la *orientación en la acción* o la *orientación hacia el alumno* (cf. Rodríguez-Quiles, 2001b) se vienen ignorando en nuestros centros educativos. Diríase que, a la hora de la verdad, el mundo musical vital y significativo de los niños y jóvenes como punto de partida para la educación se tiene demasiado poco en cuenta en la práctica. Todavía quedan preguntas sin resolver cómo por ejemplo: ¿Es diferente el deseo de conocimiento, el desarrollo de la percepción y la atención de los niños según su procedencia étnica? ¿Qué estilos de aprendizaje tienen las minorías y cuáles entre ellos comparten con el resto?... Un curriculum multicultural tendría que ayudar al alumno a desarrollar las capacidades necesarias para una acción intercultural y transcultural, debiendo de estar orientado hacia la globalidad y la internacionalidad a fin de que todos los alumnos (payos y gitanos) aprendan a ver su propia cultura en el contexto más amplio de otras culturas. No sería correcto pues presentar la cultura de la mayoría (paya) como cultura estándar, ya que la consecuencia de comprender a las minorías como inferiores no se haría esperar. Una educación musical intercultural que investigue a fondo los fenómenos y los problemas musicales de diferentes culturas y que considere los intereses y las experiencias de todos los alumnos es útil sin lugar a dudas para alcanzar los objetivos deseados de comprensión y tolerancia en el marco de una sociedad democrática. Es por esto que las Didácticas (General y Específicas) de los planes de estudios universitarios debieran enfocarse mucho más hacia la educación intercultural, siendo como es la Universidad un foro importante donde sensibilizar a los futuros maestros y profesores de las diferentes áreas de conocimiento y, en particular, a los profesores de Educación Musical.

4. Cultura flamenca y pedagogía de la diferencia

P. McLaren (1997), uno de los pedagogos más influyentes dentro de la corriente crítica de los últimos tiempos, escribe a propósito de la mezcla de culturas en el aula: "*La*

inerradicable pluralidad es ahora una cualidad constitutiva de la existencia y representa un rechazo a superar diferencias en función de la igualdad. Los valores centrales de la modernidad –uniformidad y universalismo- han sido superados y sustituidos por la coexistencia y la tolerancia” (McLaren, 1997:34). No obstante, es importante reconocer en este debate que “la posmodernidad ha traído consigo no sólo nuevas formas de autorreflexividad colectiva, sino también nuevas formas de colonización ideológica.” (Op. cit. p. 35). Ante esta realidad, el autor americano añade: “Los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía de la diferencia que ni exotice ni demonice al otro, sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.” (Op. cit. p. 36).

Desde esta perspectiva crítica, y pensando en nuestro contexto español, tendría mucho más sentido un curriculum que adoptase como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular, y que reflexionara sobre cómo los modelos culturales de poder que asisten a dichas culturas están implicados en la formación de la subjetividad y la identidad individual para todas las personas, con independencia de su origen étnico. Y es así cómo la inclusión del flamenco en los planes de estudio para educación obligatoria quedaría plenamente justificada en un contexto como el andaluz. En efecto, es necesario afrontar en el aula las músicas cotidianas, informales y populares de los alumnos y también de los estudiantes universitarios de Educación Musical¹⁰, pero no como mera reproducción imitativa de un lenguaje que (tal vez) en el fondo no se considera como propio, sino siendo capaces de ir más allá, reflexionando y desvelando cómo los mecanismos de poder están implicados en la formación de las opiniones e identidades musicales individuales de cada cual.

De esta manera podremos ayudar a los alumnos en el complejo proceso de socialización musical, así como en la (re)dirección de sus deseos y gustos musicales¹¹. O

¹⁰ Como siempre en el presente trabajo, nos centramos en la educación general obligatoria para todos y la correspondiente formación inicial del profesorado. Excluimos aquí por falta de espacio el caso de los conservatorios y escuelas de música, así como la formación inicial de este profesorado.

¹¹ La socialización musical de todo individuo representa un proceso largo y complejo en el que influyen muchos y diversos factores. Aunque de distintas formas, los modelos explicativos que se vienen ofreciendo coinciden en mostrar que la socialización musical depende de la cultura en la que la persona se ve inmersa y se orienta socialmente (cf. Rodríguez-Quiles, 2006).

expresado en términos de McLaren: *“Es misión de la pedagogía crítica la construcción de una praxis para los maestros que impulse una solicitud activa hacia los marginados y los desposeídos, tanto hombres como mujeres, hacia aquellos que han sido desposeídos por la incursión de la lógica del capital en el mundo tanto rural como urbano.”* (Op. cit. p. 42). Estas palabras aplicadas al caso de la Educación Musical tienen una doble interpretación: Por un lado, se trata de hacer oír también –entre otras- las músicas del pueblo gitano. Por otro lado, brindarles la posibilidad a estos mismos alumnos de acercarse a otras formas de expresión musical que la lógica del capital le da la espalda tanto en nuestros pueblos como en nuestras ciudades. Es por esto mismo, por lo que McLaren advierte: *“La praxis a la que me referiré [...] es una praxis vivida en solidaridad con todas las víctimas que luchan por superar su sufrimiento y su alienación. La irrupción de los pobres en nuestros pueblos y ciudades durante la última década exige la conversión de la enseñanza en una praxis de solidaridad donde lo individual y lo personal se sitúa siempre en relación con lo colectivo y lo comunitario (sin la cohesión simplista que dichos términos suelen implicar). Es una praxis que pretende ocupar la historia con la intención de ayudar a los débiles a colocarse en ella [...]. Debemos convertir el reto de enseñar en la misión de fortalecer a los débiles para que salgan de su estado de dependencia y pasividad.”* (Idib.).

En efecto, la concepción tradicional de la educación (también de la educación musical) como un proceso neutral, aislado e independiente de los mecanismos de poder, de la política, de la historia y del contexto, ya no puede seguir sosteniéndose sin caer en contradicciones. Uno de los pilares básicos de la pedagogía musical crítica es el convencimiento de que la educación musical como medio de fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de habilidades técnicas (teoría de la música, análisis musical...) o instrumentales (perfecto uso de la voz, dominio de un instrumento musical...), tal y como defiende la lógica musicológica clásica, ignorando que la vida escolar configura un espacio de continuas luchas conflictivas en donde recurrentemente colisionan la cultura del aula y la cultura de la calle; la música culta, el flamenco y las subculturas musicales juveniles; los lenguajes formales y los informales; lo ritual y lo espontáneo; lo académico y lo popular. No se puede olvidar que las experiencias musicales con las que los alumnos hacen acto de

presencia en los centros educativos están constituidas básicamente por diferencias y están enraizadas en prácticas contradictorias, por lo que su emergencia en el aula es necesariamente conflictiva y difícilmente abordable, máxime cuando el profesorado no ha sido preparado para ello durante su formación inicial.

Este choque cultural resulta ser especialmente fuerte en el caso del profesorado de Educación Secundaria que – sin una adecuada formación didáctica – acude a su primeras clases con un Título Superior de Conservatorio o de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música bajo el brazo, absolutamente impregnado de un paradigma técnico y alejado por completo de los presupuestos de una concepción práctico-crítica de la educación. Y es que las experiencias musicales *de la calle*, y en consecuencia los conocimientos musicales de ellas derivadas, son ante todo *experiencias vividas*, mediatizadas por discursos y afectos que no se dan en la escuela (pensemos por un momento en el proceso de aprendizaje del flamenco de un joven gitano en el seno de su propia cultura). Si el conocimiento de la calle, si la aprehensión del hecho musical flamenco, es siempre algo sentido, emocional y heterogéneo, el conocimiento que se brinda en el aula de Música de nuestros centros sigue tendiendo más bien a lo pensado, lo racional, lo homogéneo. Es por esto que en la mayoría de los casos, los planteamientos musicales en el aula, al no resultar experiencias realmente vividas, se perciben por los alumnos (payos, gitanos, extranjeros...) como distantes, aisladas, abstractas; en definitiva, como poco motivantes, cuando no carentes de interés.

Basta echar un vistazo rápido a los libros de texto al uso así como a la mayor parte de las aulas de Música de nuestros colegios e institutos españoles para comprobar cómo el curriculum para la asignatura de Música sigue unas pautas eurocentristas en las que la música culta occidental marca el hilo conductor, relegando todo lo demás (flamenco incluido) a meras pinceladas “de compromiso” que difícilmente contribuirán al fortalecimiento personal y social de nuestros alumnos, ya que en ningún momento se presentan con la intención de actuar como apoyo en el desarrollo de un orden social igualitario y democrático.

El currículum musical se acaba convirtiendo así la mayor parte de las veces en una selección eurocentrista de determinados contenidos, experiencias y prácticas que proporcionan a los alumnos formas concretas de conocimiento que no responden sino a los intereses de la lógica dominante, liderada por una concepción capitalista del mundo, en lugar de aspirar a un nuevo orden social, como reclama por ejemplo el alemán Altvater en su reciente libro *El final del capitalismo tal y como lo conocemos*: „Si la Historia realmente debe llegar a un final (y no sólo en las ideologías de los americanos neoliberales y conservadores), entonces no hay un final del capitalismo; éste puede durar eternamente. Pero si la Historia continúa su marcha y a partir de los muchos mundos posibles debe configurarse políticamente un otro como el actualmente llevado a cabo y así elevarse como el mejor de los mundos posibles, entonces también se tiene que reflexionar sobre el final del capitalismo y más allá de éste tienen que desarrollarse y experimentarse alternativas a través de movimientos sociales.” (Altvater, 2006:31-32)

¿Y qué hacer en este sentido desde la educación general? La atención preferencial en los planes de estudios universitarios al *cómo* plantear una clase de música (metodología), antes del *por qué* y el *para qué* tienen mucha culpa de lo que viene sucediendo en la práctica educativo-musical para educación obligatoria. Se hace necesaria, pues, una revisión a fondo de los planes de estudio para la formación inicial de los futuros maestros y profesores de Música, ya que, como escribe McLaren, “la realidad del aula raramente es presentada como una realidad socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones institucionalizadas de clase, sexo, raza y poder. Esta concepción dominante de la enseñanza contradice ampliamente las economías de poder, privilegio y sumisión-formación, en las que los estudiantes de ciencias de la educación están situados durante la realización de los cursos de practicum en las aulas de las escuelas” (McLaren, 1997:54).

Dado que la enseñanza musical tampoco está exenta de valores ni es políticamente ciega, necesitamos en consecuencia comprender el papel de la música en una sociedad dividida en función de la clase social, la etnia, el género o la orientación sexual e investigar asuntos importantes que tienen que ver con la producción de experiencias musicales de los

estudiantes, la evaluación en materias artísticas, las ideologías del profesorado, las políticas artístico-culturales de los centros educativos y del entorno... a fin de desarrollar discursos teóricos capaces de construir una plataforma desde la que ofrecer enfoques alternativos a la organización escolar, al currículum musical, a la praxis musical en el aula, a las relaciones sociales y afectivas... En definitiva:

1. Debemos despedirnos del eurocentrismo excluyente impuesto por la musicología clásica en los currícula para atender (también) a esas otras músicas históricamente marginadas e ignoradas en el aula.
2. Necesitamos reflexionar sobre las experiencias musicales vividas de nuestros alumnos, en particular sobre aquéllas que giran en torno al hecho flamenco. El currículum musical debe atender a la naturaleza contradictoria de la experiencia y a la voz de todos los alumnos (en particular, a la voz del alumnado gitano) y por ello debe establecer las bases sobre las que dichas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas.
3. Desde la clase de Música debemos construir un discurso crítico que rechace la separación entre dominantes y dominados y sea capaz de configurar un currículum musical que atienda a los valores de las estéticas musicales comprendidas desde sus propios marcos de referencia, incluyendo las políticas étnicas, multiculturales y sexuales.
4. El lenguaje técnico de la musicología clásica no sirve a los fines de la educación musical ya que simplemente los objetos de estudio de una y otra disciplina son distintos. Necesitamos, por tanto, construir un vocabulario pedagógico-musical capaz de cuestionar los estamentos de poder que dificultan el desarrollo de una pedagogía musical postmoderna en nuestro país.

Las implicaciones de estos cuatro puntos en la formación inicial del profesorado de Música a todos los niveles educativos son claras y pueden resumirse en un gran objetivo: escuchar lo que los estudiantes de Educación Musical necesitan y quieren expresar musical,

corporal y verbalmente. Viene siendo normal que los profesores de Música de cualquier nivel educativo no se sientan cómodos permitiendo a sus alumnos contar sus propias experiencias musicales y, más aún, expresarse según sus propios discursos musicales (flamenco, *pop*, *rock*...), de suerte que acaban por silenciar en la mayoría de los casos al alumnado, introduciendo en el discurso pedagógico (a veces inconscientemente, otras no tanto) variables que despistan y hacen aparecer como plausible y exclusivo algo (los gustos y conocimientos musicales del profesor) que no necesariamente tiene por qué serlo. Como decimos, es normal que la experiencia musical del alumnado (en particular el flamenco) sea infravalorada cuando no coincide con la del “programa de la asignatura”, convirtiéndose así la propia pedagogía del profesor en elitista y continuista.

Obviamente no se trata sólo de *hablar* sobre música en el aula, sino igualmente de *escuchar* y de *analizar* los discursos (musicales, corporales, verbales) de unos y otros a fin de desvelar los intereses estéticos, epistemológicos, metafísicos, éticos y políticos a los que responden, de suerte que la palabra y el sonido se conviertan así en el mejor espacio pedagógico para escuchar, hablar, apreciar y practicar una política de la diferencia basada en la solidaridad, el respeto y la tolerancia democrática a partir del hecho musical mismo, con especial atención al hecho musical flamenco. En este sentido, la labor del profesor no es otra que la de ayudar a los estudiantes a analizar el proceso por el cual estas experiencias musicales del alumnado son producidas, legitimadas, minusvaloradas o directamente ignoradas, alentando a los estudiantes a considerar las implicaciones socio-ideológicas de sus creencias colectivas y de sus prácticas musicales habituales.

5. Conclusión

La praxis del profesorado de Música en nuestro país se caracteriza principalmente por la ignorancia del contexto real en el que se desarrolla y esto pese a la expresa recomendación en el sentido contrario de la legislación española en materia educativa (Rodríguez-Quiles, 2001a). No debemos olvidar que la limitada formación inicial de este profesorado, así como

las limitadas condiciones laborales de su trabajo posterior tienen como consecuencia unos docentes con pocas oportunidades para la práctica crítica y reflexiva.

Como muy acertadamente observa McLaren, *“en nuestra cultura posmoderna hiperfragmentada y depredadora, la democracia es asegurada mediante el poder de controlar la conciencia y los cuerpos semiotizados y disciplinados mediante sonidos, imágenes e informaciones manipuladas, y obligando a la identidad a refugiarse en formas de subjetividad que cada vez más son experimentadas como aisladas y separadas de contextos sociales más amplios”* (McLaren, 1997:144). En este sentido, si queremos que el flamenco no siga experimentándose como un fenómeno aislado y separado de un contexto social más amplio, resulta fundamental actuar (también) desde la escuela. La apuesta por un currículum musical intercultural para educación obligatoria en nuestro país en el que el flamenco se presente y se acepte con todas sus consecuencias sólo es posible si desde cada centro educativo, y como parte de su proyecto curricular, se está dispuesto a:

- Reconocer que, en nuestro contexto occidental, las personas se sitúan de formas diversas no sólo ante la producción y transmisión del saber, sino también ante las diversas formas de expresión artística y musical.
- Legitimar y negociar múltiples relaciones de conocimiento y formas de expresión musical, partiendo de la convicción de que no se trata sólo de admitir como válidos dentro del currículum un par de canciones de “los otros”.
- Abandonar la idea de la inherente superioridad de lo payo frente a lo gitano; de la racionalidad ilustrada frente a la racionalidad popular; de la música culta frente a la música flamenca.
- Cuestionar los discursos pedagógicos que alimentan las prácticas curriculares en relación al eurocentrismo, la raza, la clase, el género y la orientación sexual, puesto que no se trata sólo de aprender a combatir desde el aula de Música el racismo, sino también la xenofobia, la homofobia y, en definitiva, todo rechazo a la diferencia.

Sólo a través de la asunción de estas premisas resultaría plausible la elaboración y posterior desarrollo de un curriculum para Educación Musical en un mundo postmoderno capaz de configurar un espacio educativo-cultural para la constitución de la diferencia que ponga a prueba los discursos al uso existentes, incluyendo el nuestro propio. De lo contrario, y recordando a G. Brenan en su celebrada obra *Al sur de Granada*, sólo seremos capaces de ocuparnos de las bebidas como espectadores externos y ajenos en medio de una fiesta que, en el fondo, no es la nuestra: *“Yo me ocupaba de la bebida y ellos cantaban y bailaban. Las representaciones de su marido resultaban raras y macabras de una forma horripilante; y cuando saltaba salvajemente como un macho cabrío y chasqueaba con los dedos, torcía los ojos de tal modo que sólo se le veía lo blanco. Las mujeres bailaban sevillanas, mientras Federo, tras haber tarareado tres o cuatro coplillas, cantaba una soleá sobre la muerte y su sufrimiento en un tono de lo más melancólico”* (G. Brenan).

En definitiva, para atender adecuadamente el arte y la cultura flamenca en nuestro sistema educativo español necesitamos un cambio radical de enfoque en la formación del profesorado de Música que pase ante todo por formar a profesionales reflexivos. Y en este punto la Universidad tiene la obligación, desde el sistema democrático en el que se inserta, de ayudar a construir una teoría que permita a los futuros maestros y profesores de Música criticar y transformar suficientemente las prácticas sociales y culturales existentes en nuestro entorno; prácticas que otros defienden como unificadamente democráticas pero que en el fondo sólo vienen sirviendo para perpetuar la diferencia.

Referencias bibliográficas

ALTVATER, E. (2006²): *Das Ende des Kapitalismus wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

AISSSEN-CREWETT, M. (1989): „Musisch-Ästhetische Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft“, en *Grundschule* 10/89 (pp. 57 y ss.).

- BARTH, D. (2000): „Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik“, en KNOLLE, N. (Ed.): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule. Serie *Musikpädagogische Forschung*, vol. 21 (pp. 27-50).
- BÖHLE, R. C. (1991): „Die Interkulturelle Dimension in einer Ästhetischen Erziehung“, en MARBURGER, H. (Ed.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (pp. 168 y ss.).
- HENTIG, von H. (1967): *Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter*. Stuttgart: Klett.
- LEBLON, B. (2001): *Flamenco*. Heidelberg: Palmyra Verlag.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós. (1ª edición en lengua inglesa del año 1995).
- RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2001a): *La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2001b): “De la *Orientación en la Acción* a la *Interpretación Didáctica de la Música*: ¿Por dónde caminamos en Educación Musical?”, en Perales F. y otros: *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI, Vol I*. Granada: Grupo Editorial Universitario (pp. 345-363).
- RODRIGUEZ-QUILES, J. A. (2006): „Socialización musical y contexto escolar“, en *Música y Educación*, nº 65 (pp. 65-78).
- RUIZ CARMONA (1992): „La cultura andaluza en la Educación Primaria”, en CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol III*. Sevilla: Consejería de Educación.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos y reseñas que se envíen a la revista pueden ser inéditos o no. En este último caso, el artículo deberá incluir la referencia de publicación. Irán precedidos de una hoja en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: jetejada@us.es como adjuntos de correo electrónico; se presentarán en formato Word para PC o Macintosh. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico a algún especialista de reconocido prestigio. Los artículos inéditos serán revisados por dos jueces -referees- que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que haga las modificaciones necesarias.
7. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la secretaría de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.
8. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre se deberá citar la procedencia.
9. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista emitido por los editores.