

EL GÉNERO DEL MUSICAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

Elena Llopis Bueno

elena.llopis@edu.uji.es

Universitat Jaume I Castelló

RESUMEN

El presente artículo parte de la consideración contextual y social de la música. En él se justifica cómo el género del musical es idóneo para acercar a la cultura adolescente temas sociales que les afectan y para los que deben desarrollar actitudes críticas y de compromiso social.

Partiendo de una reflexión sobre lo que significa educar musicalmente desde la pedagogía crítica, se hace hincapié en las características que el género del musical posee para visibilizar el entorno social y se presentan dos experiencias educativas que han potenciado la reflexión del estudiantado participante y espectador de las mismas.

PALABRAS CLAVE: Educación musical, Ciudadanía crítica

I. EDUCAR MUSICALMENTE DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica es una manera de pensar, negociar y transformar las relaciones entre la enseñanza en el aula, la producción de conocimiento, las estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales y materiales de otros contextos más amplios como comunidad, sociedad y estado nación (McLaren, 1998, p.45)

Las perspectivas críticas entienden el currículum desde su vertiente sociológica, pedagógica, política y histórica, considerando al ser humano como agente integrante, productor y transformador de la sociedad cuando afronta el conflicto y lo resuelve de forma dialógica.

Al trabajar desde la pedagogía crítica, hemos de tener en cuenta la sociedad para la que educamos, vivenciando en las aulas aquello que sucede fuera. No solo no hemos de dar la espalda a una sociedad que tiene cada vez más variedad cultural sino que hemos de educar a nuestro estudiantado en la crítica social, enseñándoles estrategias para la toma de decisiones, en lugar de fomentar su pasividad y no participación en los conflictos sociales.

Cuando la educación se contempla desde la construcción individualizada del saber no se está teniendo en cuenta la naturaleza social del aprendizaje. Al considerar el currículum como praxis social y no como producto se parte de una concepción donde la enseñanza - aprendizaje se construye en situaciones de aprendizaje reales y desde el diálogo entre el profesorado y el estudiantado, convirtiéndose el proceso de construcción del currículum en un acto político cada vez que se le otorga un significado consensuado al conocimiento.

Regelski (2009: 41) al analizar la música com praxis remarca un aspecto importante:

La educación musical como praxis y para la praxis se centra en el estudio que «marca una diferencia» en la vida de los estudiantes, ahora y en el futuro. Por consiguiente, este «estudio» debe adoptar la forma de «hacer», de la praxis, y no ser un estudio académico «sobre» la música del tipo que ha caracterizado las premisas basadas en la estética de la condición de entendido y de la contemplación.

Desde la pedagogía crítica se defiende una práctica musical que tenga en cuenta el proceso de creación, interpretación, escucha y registro de la música ligados a los diferentes contextos en los que esta se produce. Tal práctica ha de contemplar los gustos musicales de los participantes y dotar de espacios para poder compartirlos con el resto

de compañeros y compañeras.

Abrahams es uno de los autores que más ha reflexionado sobre cómo aplicar los principios de la pedagogía crítica a la educación musical. Opina que un enfoque de la educación musical desde la pedagogía crítica ayuda a destruir las barreras que existen entre las preferencias musicales del estudiantado y aquello que su profesor o profesora quiere que aprendan porque permite a éstos últimos desempeñar su papel en el contexto de su propia realidad. De esta manera, los educadores y educadoras son capaces de vincular lo que saben con lo que su estudiantado aporta al aula y, así, avanzan juntos hacia nuevos conocimientos y aprendizajes, dándose las transformaciones no sólo en el estudiantado sino también en el profesorado (Abrahams, 2008).

No podemos hablar de pedagogía crítica en el marco de la educación musical sin hacer referencia al grupo MayDay¹. Según Abrahams se trata de un laboratorio internacional de ideas compuesto por filósofos/as, teóricos/teóricas y profesionales de la educación musical. Entre diferentes autores/as encontramos a Gates y Regelski. Sus reflexiones parten del reconocimiento de interconexiones entre educación y escolarización, sociedad, estética y cultura, y la creencia de que la teoría crítica puede ser un marco de trabajo apropiado para el desarrollo de la música. Los objetivos del grupo, que se reunió por primera vez en 1992, son aplicar la teoría crítica y el pensamiento crítico a los objetivos y prácticas de la educación musical y afirmar la importancia central de la participación musical en la vida humana, y conscientemente, el valor de la música en la educación general de todas las personas.

Abrahams nos da a conocer los siete ideales que guían el plan de acción del grupo May Day, que son los siguientes (Abrahams, 2008: 309 -310):

1. La creación de música críticamente reflexiva es fundamental para la educación musical.
2. La consideración de los contextos culturales y sociales de la música es inherente a una buena teoría y práctica.
3. Los profesores y profesoras de música pueden influir en los cambios culturales.
4. Las escuelas, universidades y otras instituciones musicales tienen influencia sobre la cultura musical, pero necesitan una evaluación crítica.
5. La investigación y el estudio del aprendizaje y la enseñanza de la música necesita un enfoque interdisciplinario.
6. Los conocimientos básicos de los educadores y educadoras musicales deben ser

¹ Página web del grupo MayDay: <http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/index.htm>

amplios y educados.

7. Las consideraciones curriculares son fundamentales y deberían ser orientadas por una aproximación crítica y filosófica.

Abrahams, basándose en McLaren remarca los principios básicos que definen la pedagogía crítica y adapta algunos de ellos a la educación musical (Abrahams, 2008: 312). Entre estos principios destaca:

1. *La educación musical es una conversación. Los y las alumnas y sus profesores y profesoras, plantean y resuelven problemas de manera conjunta.*

Se ha de tener, por tanto, en cuenta la identidad del estudiantado y los contextos en los que viven a la hora de seleccionar los estilos sobre los que componer o improvisar en el aula.

2. *La educación musical amplía la percepción de la realidad que tienen los y las alumnas.*

Los cambios que se producen en el mundo, frente a los que la música también se ve afectada, deben estar presentes en la enseñanza y aprendizaje de la música.

3. *La educación musical tiene capacidad empoderadora.*

Para Abrahams, puede afirmarse que la consciencia se da cuando el estudiantado y su profesorado “saben que saben”. Para ello, se debe implicar al estudiantado en actividades musicales que reproduzcan aquello que los y las músicos hacen cuando crean música, utilizando la acción y el sentimiento críticos.

4. *La educación musical es transformadora.*

Cuando el profesorado y el estudiantado son capaces de percibir la transformación que se da en ellos y ellas es cuando se produce el aprendizaje y se pueden valorar los cambios.

5. *La educación musical es política.*

La escuela no puede huir de quien ostenta el poder y toma las decisiones sobre qué y cuándo enseñar, y de qué presupuesto disponer o programa educativo aplicar. Pero, con el reconocimiento y valoración del estudiantado como personas con conocimientos previos, desde la aplicación de la pedagogía crítica se pueden trascender las restricciones impuestas.

II. EL GÉNERO DEL MUSICAL COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD

“Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda cumplir en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa” (Small 2002:13).

Este investigador se pregunta qué pasa en realidad cuando tiene lugar una interpretación musical, qué clase de significados se generan que hacen que la gente quiera reunirse para interpretar, escuchar y reaccionar a cómo interpretan y escuchan los otros. Es necesario recordar que la reacción del público también afecta a la interpretación, por lo que se produce una intercomunicación entre éste y los/las intérpretes. Cuando musicamos, cuando participamos en el encuentro humano que es una interpretación musical, creamos colectivamente un conjunto de relaciones dentro del espacio donde tiene lugar la interpretación. Se crea un rico y complejo entramado de relaciones humanas.

Si el acto de musicar se hace a través de un género como es “el musical”, el significado toma fuerza por la conjunción del texto, la música, la acción, la escenografía, las luces, las coreografías, las relaciones entre los personajes... En la misma interpretación se están uniendo muchos factores para transmitir al público el tema tratado, de manera que se pierde la subjetividad de la música sin texto. Si además, la temática del musical trata sobre relaciones humanas, éstas adquieren una existencia virtual que se siente reforzada por el tipo de actividad en la que se dá, dónde resulta difícil no sentirse parte implicada de aquello que está sucediendo en el escenario y que tanto tiene que ver con la vida real.

El musical es una historia narrada donde, a través de la música y los textos, se nos muestran los personajes con sus temores y sus ilusiones. El género del musical es muy apropiado para transmitir toda una realidad social en una fracción de tiempo corta y hacerlo de forma desenfadada, llegando con facilidad al público en general. Además, el musical como género es muy propicio para promover y fortalecer las relaciones entre todas las personas que participan, para reforzar los valores éticos que se quiere transmitir. También ayuda al autoconocimiento y a tomar conciencia de lo que cada cual es capaz de dar de sí. En este sentido, Koopman (2009:156) defiende:

Cuando experimentamos una obra de teatro o una novela “desde dentro”, nos situamos delante de todo tipo de ideas, sentimientos, conflictos y resoluciones que no

experimentaríamos con facilidad en la vida corriente. Las obras de arte nos proporcionan un sentido más amplio y profundo de aquello que es la existencia humana.

Y Regelski (2009: 43) afirma que

“hacer que algo sea especial” es una función que el arte y la música aportan a las prácticas sociales de todas las culturas.

Los diferentes estilos musicales utilizados en el género del musical también ayudan a reforzar el mensaje de cada personaje o grupo de personajes. Si además, se trata de estilos cercanos a la cultura adolescente (música pop, rock, hip hop, salsa, disco, mezcla de estilos, etc) forjamos el entramado apropiado para tener en cuenta los gustos musicales de nuestro estudiantado y poder así acercarnos a la práctica musical desde los principios de la pedagogía crítica.

III. *FILLS DE KASSIM Y ÉRIK, HISTÒRIA D'UN FRACÀS, DOS MUSICALES PARA EDUCAR DESDE EL ESCENARIO.*

Fills de Kassim y Èrik, història d'un fracàs son dos propuestas de educación en valores que se han realizado en el IES Violant de Casalduch de Benicàssim y que utilizan como estrategia de trabajo el género del musical. Ambos musicales han sido creados por el profesorado de música del centro y parten de la importancia que desde el departamento de música se le da a trabajar de forma internivelar y a la necesidad de utilizar la música como elemento a través del cual poder reflexionar críticamente sobre el hecho educativo.

El musical *Fills de kassim*² refleja las relaciones interculturales en un centro de Educación Secundaria. En él se presentan escenas que tienen lugar en el día a día de las aulas y que muestran algunos de los principales obstáculos que es preciso salvar: intolerancia, falta de empatía, cerrazón cultural, xenofobia, etc. Nace a a partir de la concepción de la educación musical como una forma de enseñar y aprender que debe contemplar que aquello que se trabaja en el aula ha de traspasar las paredes y darse a conocer. Su temática surge a raíz de las inquietudes sentidas por gran parte de la comunidad educativa hacia las actitudes que con la llegada de personas de otros lugares del mundo se manifiestan en el día a día de nuestros pasillos y nuestras aulas.

² Se puede obtener más información en Llopis, Roselló y Villarroya (2009). Artículo de la revista nº 47 de Eufonía. Monográfico de Graó sobre Buenas prácticas para la educación musical y en la página web: <http://www.erikemusical.blogspot.com>

El musical *Èrik, història d'un fracàs*³ es una pràctica educativa que contempla de forma crítica la evidencia de una realitat social pròxima al món educatiu (el fracàs escolar); parte de la consideració contextual i social de la música, i ho fa tenint en compte la cultura adolescent amb la finalitat de aproximar el tema tractat al alumnat protagonista. Amb aquesta pràctica educativa, el professorat del departament de música del centre hem pretès obrir un debat sobre la responsabilitat social del fracàs escolar, tractant de generar reflexió i, per tant, de suscitar possibles canvis en la forma de pensar i actuar de tots els agents implicats en l'educació. Contar, cantar, ballar, posar música i interpretar un musical que se pregunta per què hi ha fracàs escolar, fa que tots reflexionem sobre el context, els comportaments, les actituds, les relacions, l'educació familiar i acadèmica i tomem consciència de una problemàtica social que nos afecta directament.

Les dues experiències educatives, una vegada concluides, han donat peu a reflexions posteriors. Sobre *Fills de kassim* se ha realitzat un àmpli treball de investigació en el que se analitzen, des de la pedagogia crítica, les transformacions que se han produït en l'estudiantat que ha participat en el musical i en la pròpia docència (Llopis, 2010) i, *Èrik, història d'un fracàs*, va tractar com a tema d'interès en un programa de Radio Joven de Benicàssim i també va ser tema de reflexió per l'alumnat d'Educació Secundària que va participar com a espectadors-as del mateix en el paranimf de la universitat Jaume I de Castelló. A més, els dos musicals han estat difundits a través d'articles per a una revista especialitzada en educació musical (Llopis, Roselló i Villarroya, 2009; Llopis, 2011).

1. Proceso de Trabajo

Respecte del procés de treball i de com s'ha dut a terme, en ambdós musicals se ha partit de la identitat de l'estudiantat i se han contextualitzat situacions reals de relació entre els i les diferents membres de la comunitat educativa: estudiantat, professorat, famílies, administració educativa, lligant els estils musicals a les diferents situacions presentades en l'escenari.

³ Se puede obtener más información en Llopis (2011). Artículo de la revista nº 51 de Eufonía. Monográfico de Graó sobre Hacer música y en la página web: <http://www.erikemusical.blogspot.com>

Se ha implicado al estudiantado en actividades musicales significativas y coherentes, puesto que, aunque no han participado en el proceso de creación del musical, sí que han podido ser partícipes de todo el proceso que sigue hasta la puesta en escena y estreno de las dos obras.

Los dos musicales han aproximado al estudiantado a las profesiones de los músicos, coreógrafos, actores, técnicos de sonido y luces, y también les ha permitido vivir en primera persona lo que significa ensayar y estrenar una obra musical, produciendo transformaciones positivas en cada uno/a de los y las participantes. Ha habido, por tanto, un empoderamiento tanto del estudiantado participante como del propio profesorado de música, que ha tenido que acercarse también al conocimiento de estas profesiones, además de otras relacionadas con saber vender el producto generado para así poder transmitir a otros centros educativos y a la sociedad en general las dos experiencias educativas.

Ha habido una reflexión crítica y política hacia dos realidades sociales que nos envuelven y ante las cuales no podemos adoptar posiciones pasivas.

2. Resultados de las prácticas educativas

A la hora de analizar las dos experiencias, nos hemos situado principalmente en una orientación cualitativa de la investigación educativa. La recogida de la información se ha realizado mediante diferentes instrumentos que van desde los relatos del estudiantado, el diario de la investigación, el uso de cuestionarios, entrevistas con los y las participantes y análisis documental. De la revisión de esta documentación sacamos las siguientes conclusiones:

Respecto de la participación del estudiantado, el análisis que se ha hecho muestra:

- El estudiantado manifiesta ser capaz de hacer cosas que hasta ahora no se habían atrevido a hacer, superando miedos y concepciones previas.
- Ha habido transformaciones personales y sociales, percibidas como positivas por el propio estudiantado.
- Ha habido cohesión y mejora de la convivencia entre estudiantado de distintos niveles y etapas educativas, siendo ésta la característica que más ha gustado al alumnado participante.

- Se valoran las actividades como herramienta educativa.
- Participar en las experiencias ha provocado ilusión, goce y satisfacción personal y grupal.
- Participar en las experiencias ha supuesto la oportunidad de mostrar sus capacidades artísticas. Los y las estudiantes que han participado en los dos musicales se han crecido, artísticamente hablando; tienen tablas, su actitud es decidida, sacan el máximo de su potencial, han mejorado sus voces y además han supuesto una gran ayuda en la preparación del estudiantado novel.

Respecto de las temáticas tratadas en los musicales, el análisis muestra que:

- El estudiantado valora las relaciones que se dan en el musical entre alumnado de diferentes edades y grupos sociales. Son pocos los comentarios que aparecen sobre las relaciones entre estudiantado de diferentes lugares de origen.
- Mayoritariamente, las relaciones interculturales no las consideran como una barrera, conflictivas o negativas.
- No establecen las relaciones en función de las nacionalidades.
- El estudiantado que ha participado como espectadores y espectadoras, valoran que los temas tratados sean cercanos a su entorno. Hay quien se siente identificado-a con algún personaje y también emiten criterios propios sobre las reflexiones que les han suscitado los musicales.

IV. CONCLUSIONES

Es significativo el hecho de que, en las primeras reflexiones del estudiantado sobre *Fills de Kassim* hubo muy pocas referencias al tema del musical. Una de las razones principales es el no haber participado en el proceso de creación y, por tanto, no haber tenido la oportunidad de analizar la situación que se da en el instituto respecto de las relaciones interculturales entre estudiantado de diferentes nacionalidades. En este sentido, cabe destacar que la investigación sobre el primer musical se realizó desde una concepción comunicativa de la educación, perspectiva dialógica de la realidad que, como recalca Ferrada (2001), entiende las instituciones educativas como contextos para la creación de sentido y de conocimiento, desde la participación dialógica de todas las personas, independientemente de su nivel académico, estatus social, nivel económico, origen cultural o étnico. Desde esta opción educativa, las opiniones argumentadas son

valoradas por argumentos de razón y no por la posición de poder que las personas ocupen en la escala social.

En *Fills de Kassim* partíamos de un conflicto, las relaciones interculturales en un centro de educación secundaria, pero no hubo un diálogo intersubjetivo entre todos y todas las participantes para llegar a acuerdos o desacuerdos decididos racionalmente. Eso nos hubiese aportado diferentes puntos de vista y hubiese acercado también al estudiantado al tema tratado. Porque, tal y como nombran los postulados de la metodología comunicativa crítica, cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otros, siendo agentes sociales transformadores-ras que reflexionan, dialogan y pueden modificar las estructuras (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).

Buscar y facilitar la participación de los diferentes grupos culturales hubiese enriquecido la experiencia educativa y contribuido también a la transformación de las relaciones interculturales. Así, lo que ha pasado ha sido que el estudiantado ha vivenciado su participación en el musical como la oportunidad de mostrar sus capacidades artísticas y como un medio de superación personal o, en algún caso, abstracción de la realidad.

La reiteración del estudiantado de no entender las relaciones en función de las diferentes nacionalidades me hizo reflexionar sobre el estereotipo que el profesorado habíamos tratado en el musical respecto de lo que significan las relaciones interculturales. El profesorado partíamos de un concepto de interculturalidad restringido: aquella que tiene que ver con personas de origen diferente. En cambio, cuando el estudiantado en sus reflexiones habla de relaciones, lo hacen refiriéndose a edades y niveles educativos diferentes y expresan la importancia de la no discriminación por edad, sexo o país de origen. Hablan también de relaciones normales entre personas; de racismo y exclusión; de nacionalidad, proximidad e identificación; y de relaciones internas. Nos encontramos con el concepto de interculturalidad ligado al de identidad cultural, tal y como lo reflejan investigadores-as como McCarthy, Colàs y Sales. Para McCarthy (1994) cada persona crea su propia identidad cultural a partir de la interacción con diferentes grupos culturales, por tanto, somos el resultado de muchas y diversas influencias. Colàs (2006) entiende la identidad cultural como concepto multidimensional donde convergen elecciones diferentes en cuanto a valores, edad, género e identidad comunitaria. Sales (2007) nos recuerda que hemos de conjugar la

igualdad de derecho con el derecho a la diferencia y que no debemos señalar la diversidad estereotipándola. Cada cual debe elegir el contenido de su diferencia, ya que somos pluriidentitarios-as y las discriminaciones se pueden dar en todas las dimensiones (sexo, cultura, clase social, capacidad, edad...).

En Èrik, *història d'un fracàs*, se ha podido recoger el efecto causado en el estudiantado que ha participado como espectador del musical. Han podido dar sus opiniones respecto del tipo de información que les ha aportado, la relevancia del tema tratado, su identificación con alguno de los personajes y la consideración del fracaso como solo escolar o como un fracaso de la sociedad.

El estudiantado ha mostrado preocupación por el tema del fracaso escolar. Consideran que en el musical se muestra la realidad de este problema. Hay quien reconoce que lo vive en su propia piel y otros-as que lo sienten próximo por identificarlo con compañeros o compañeras. Y todos y todas coinciden en considerarlo un fracaso social.

Elegir para los dos musicales temáticas con implicaciones sociales permite reflexionar sobre aquello que el estudiantado tiene próximo e incita a la autocrítica y a la crítica constructiva de aquello que nos rodea.

Reflexionar sobre las dos prácticas educativas ha fortalecido en mi la creencia de que desde la educación musical se puede contribuir a la educación integral del estudiantado pero que, para poder hacerlo, se ha de tener en cuenta que cada alumno y alumna ha de aportar al aula sus vivencias; que la música forma parte de sus vidas sin olvidar que, como creadora de significados puede influir también en la construcción de sus identidades. Hemos de potenciar el papel que la música tiene para facilitar la participación dialógica en la creación y renovación de la cultura y en el desarrollo de un sentimiento comunitario de identidad (Davis, 2009). Es fundamental que desde la educación musical contribuyamos a hacer crítico al estudiantado para que sea capaz de reflexionar y analizar cada uno de los acontecimientos que les rodean y que busquen como identificarse con la música y el entorno desde la construcción de su propia identidad.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMAS, F. (2008). “Una pedagogía crítica para la educación musical”, en P. MCLAREN, P. y KINCHELOÉ, J.L. (eds), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 305-321. Barcelona: Graó.
- COLÀS, P. (2006) “Género, Interculturalidad e Identidad: Teoría y Práctica Educativa”, en REBOLLO, M.A. (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, 27-55. Madrid: La Muralla.
- DAVIS, R.A. (2009). “Educación musical e identidad cultural”, en LINES, D.K. (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*, 71-90. Madrid: Morata.
- FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. i FLECHA R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- KOOPMAN, C. (2009). “Educación musical, performatividad y estatización”, en LINES, D.K. (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*, 153-167. Madrid: Morata.
- LLOPIS, E. (2011). “Hacer música...para comprometerse con la realidad”. *EUFONÍA* nº 51, 34-43.
- LLOPIS, E. (2011). *Fills de Kassim. El musical. L'esguard crític d'una experiència educativa*. Trabajo de investigación inédito defendido en la Universidad Jaume I de Castelló, 8 julio.
- LLOPIS, E. , ROSELLÓ, E. y VILLARROYA, J. (2009). “Buenas prácticas para la educación musical”. *EUFONÍA*, nº 47, 104-116.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- REGELSKI, TH. A. (2009). “La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”, en LINES, D.K. (coord), *La educación musical para el nuevo milenio*, 21-47. Madrid: Morata.
- SALES, A. (2007). “Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural” en *Congreso Orientación Educativa y Profesional. Quaderns Digital.net*, 1-35. (Disponible en: <<http://www.quadernsdigital.net/index.php?accionMenu=buscador.Visualiza>

[ResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=10397>](#)

SMALL, CH. (2002). “El Musicar y el Multiculturalisme” en CAJA, J. y FUERTES, C. (coord.). *Actes de les IV Jornades de Música*, 13-31. Universitat de Barcelona.