

El Pragmatismo en la Educación Musical

> GUILLERMO ROSABAL-COTO¹
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

¿POR QUÉ DEBEMOS HABLAR DEL PRAGMATISMO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL?

Debemos hablar del praxialismo o pragmatismo en la educación musical porque constituye una postura muy reciente que filosofa o “hace filosofía” acerca de la educación musical de una manera muy particular y novedosa. Y aunque diferentes pensadores, ideologías, y áreas del conocimiento han propuesto discursos a lo largo de la historia que directa o indirectamente pretenden explicar la naturaleza y valor de la música o la educación musical,²

1. El autor, profesor de educación e investigación musical en la Universidad de Costa Rica, y estudioso del praxialismo, fue discípulo del filósofo canadiense de la educación musical Wayne D. Bowman. Rosabal-Coto recientemente gestó y coordinó la propuesta de un currículo de educación musical de orientación praxial para la educación pública en secundaria en Costa Rica. El currículo, aprobado por el Ministerio de Educación Pública de ese país, será implementado a partir del 2009. Se encuentra disponible en: <http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/ProgramaMusica-2062008113628.pdf>

2. En su obra *Philosophical Perspectives on Music*, Wayne D. Bowman (1998) explora y discute una diversidad de posturas filosóficas en torno a la naturaleza y valor de la música, que abarca desde los planteamientos pre-socráticos hasta el idealismo, pasando por el enfoque cultural, hasta la crítica feminista.



las filosofía pragmatista de la educación musical ha comenzado a tener un impacto muy significativo en la reflexión y prácticas educativas en América del Norte (Estados Unidos, Canadá), Europa (por ejemplo, Finlandia y Reino Unido), y más recientemente en América Latina (Puerto Rico, Brasil, y Costa Rica).

¿DE DÓNDE PROVIENE ESTE ASUNTO DE “FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL”? ¿EN QUÉ CONSISTE “FILOSOFAR” O “HACER FILOSOFÍA” DE LA EDUCACIÓN MUSICAL?

Partimos de la premisa de que todo quehacer o práctica humana que conlleva una intención de servir un propósito a individuos o comunidades, está sustentada en un cuerpo de pensamiento, coherente tanto con dicha intención y como con el contexto de la misma, lo cual permite reflexionar antes, durante, y después de la acción. A un quehacer de esta naturaleza le llamaremos *praxis*, siguiendo el uso que Aristóteles hacía de la palabra ‘praxis’ en su “Poética”.³ Como Dunne (1993) lo explica, la *praxis*, en el sentido aristotélico, es una manera implícita de conocimiento, precisamente en las situaciones humanas que, por su naturaleza, evitan respuestas definitivas, de las del tipo que busca la técnica.⁴ La *praxis* es acción guiada por *phronesis*, una preocupación ética con relación a “lo que es correcto” en relación con las personas a quienes la acción sirve o afecta, es decir, en situaciones en que simplemente no pueden estar determinadas por el solo uso de reglas generales (p. 81). Según lo señala Regelski (2005), lo “correcto” de los resultados, variará de acuerdo con las necesidades contextuales en cuestión⁵ (p. 16). Por lo tanto, la música y la educación musical, como *praxis*, no están exentas de la

3. Sin embargo, no toda actividad humana deliberada puede ser considerada ‘praxis’. Por ejemplo, aunque la *praxis* comparte con el conocimiento de naturaleza técnica el hecho de tener un fin hacia el cual se dirige la intención, ésta última no contempla la reflexión entre la teoría y la práctica, en relación con un contexto. Además, la *praxis* implica acciones que a su vez tienen consecuencias de índole ético, mientras que la técnica, no contempla este rasgo.

4. La técnica, que deviene de *techne*, “es un tipo de conocimiento asociado a la *poiesis*, -el fabricar cosas-, que se da en función de fines utilitarios determinados y no controversiales” (Regelski, 2005, p. 16).

5. Regelski (2005) presenta a la medicina como un ejemplo apropiado para ilustrar la *praxis*: Lo que está en juego para hacer la diferencia en relación con mejorar la salud, o lo “correcto” de los resultados, depende de los síntomas y necesidades que presente un paciente. Por lo tanto, los “resultados correctos” no deben ser interpretados en términos absolutos. Más bien, “buena salud” es una ideal de acción que se alcanza de acuerdo con la situación particular de cada paciente (p. 16).



reflexión en torno a las acciones que éstas involucran en relación con sus valores, fines, y contextos. Por lo tanto, es necesario cuestionar lo que se hace, el por qué se hace, y para qué se hace, tanto en la práctica musical como en la educación musical. Al hacerlo, estaremos, de alguna manera, filosofando o haciendo filosofía de la música y la educación musical.

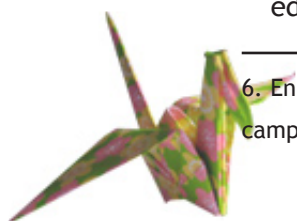
Para iniciarse de una manera muy elemental en el campo de la filosofía de la música se puede intentar articular un cuerpo propio de pensamiento coherente, que explique cómo entendemos la música, planteándonos interrogantes cruciales en torno a la naturaleza y valor de la misma, como por ejemplo: “¿Qué es música?”, “¿Para qué música?”, “¿Por qué música?”, “¿Para qué sirve?”, “¿Cuál música?”, “¿La música de quién o quiénes?”, “¿Con cuál propósito?”, “¿Cómo debe llevarse esto a cabo?”, entre otras.

Articulando las respuestas, podremos ir configurando una visión de lo que es y no es -para nosotros- música. Naturalmente, nuestra visión del mundo, de las personas y la sociedad, y la motivación e intereses que muevan nuestras acciones, y que a su vez reflejan nuestro propio contexto individual y social, jugarán un papel determinante en este proceso de filosofar. Lo harán también ideologías o posturas de diversos campos del conocimiento que articulemos en nuestros planteamientos.⁶

Las implicaciones de dichas respuestas nos servirán eventualmente como base para el bagaje teórico de lo que es para nosotros la educación musical, el cuál surgirá a partir de interrogantes como: “¿Qué es educación musical?”, “¿Educar a quién y por qué?”, “¿Cuáles propósitos debe conseguir?”, “¿Con cuál(s) música(s)?”, “¿Con cuáles medios?”, entre otras. De esta manera, podremos ir configurando nuestra propia filosofía de la educación musical, que sirva de sustento a nuestra praxis como educadoras y educadores musicales.

De lo anterior, se desprende que no existe una única filosofía de la música y la educación musical, pues las habrá en la medida que haya respuestas diferentes a las preguntas arriba propuestas. De hecho, es prudente advertir desde ahora, que el pragmatismo en la educación musical -nuestro objeto de estudio-, no pretende constituirse en LA filosofía de la educación musical, ni proclamar que tiene respuestas absolutas o acabadas a las preguntas que abordan la naturaleza y valor de la música. Lo que sí pretende el pragmatismo, es proponer un discurso que pueda responder a necesidades y retos de la educación musical en la sociedad contemporánea, y sobre todo, a las necesidades y

6. En las últimas décadas, ha sido crucial el aporte de las ciencias de la salud y las ciencias sociales al campo de la filosofía de la música y la educación musical, entre otras disciplinas.



las vidas de las personas que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la música.

¿QUÉ SIGNIFICA EL TÉRMINO “PRAGMATISMO” Y POR QUÉ SU USO CUANDO HABLAMOS DE MÚSICA Y EDUCACIÓN MUSICAL?

Philip Alperson⁷ acuñó la palabra ‘pragmatista’, en relación con la música, al usarla por primera vez en un ensayo publicado en el *Journal of Aesthetic Education*, para contrastar los conceptos estéticos de la música con una manera alternativa de reflexionar sobre la naturaleza de la música y la educación musical. Este concepto de música se remonta al trabajo anterior de Francis Sparshott,⁸ mentor de Alperson.

Alperson (1991) mismo explica lo que significa ‘pragmatista’:

El punto de vista pragmatista del arte se opone a la premisa de que el arte puede entenderse mejor como un rasgo universal o absoluto o un conjunto de rasgos (...); más bien entiende el arte en términos de una variedad de significados y valores que se ponen de manifiesto en la práctica real y en culturas particulares (p. 233).

El pragmatismo, como manera coherente de entender y explicar la naturaleza y valor de la educación musical, fue propuesto por David Elliott⁹, en su obra *Music Matters*, a mediados de los noventa. Esto no quiere decir que otros pensadores y teóricos de la educación musical anteriores no hayan imaginado una educación musical similar a la que Elliott propone, pero sí es Elliott quien sistematiza deliberadamente esta postura como una *filosofía de la educación musical*.

La palabra “pragmatista” encierra una de las premisas fundamentales de la filosofía que nos ocupa: que un entendimiento completo de la naturaleza y el significado de la misma conllevan mucho más que el entender piezas u obras musicales. Elliott (1995) señala que

7. Actualmente, Alperson es profesor de filosofía en la Universidad de Louisville, en Kentucky, Estados Unidos.

8. Sparshott, antiguo profesor de filosofía en la Universidad de Toronto, ahora retirado, es el autor de muchos libros y artículos sobre filosofía del arte, y fue presidente de la Sociedad Americana de Estética. Algunos de los conceptos de Sparshott sobre la música han sido desarrollados en un importante libro editado por Alperson, titulado *What is Music? An introduction to the Philosophy of Music*.

9. David Elliott es actualmente profesor de educación musical en la Universidad de Nueva York.



la música conlleva procesos y productos (acciones y resultados) entrelazados. La intención de este autor al utilizar la palabra ‘pragmatista’ fue transmitir la idea de que la música tiene como eje unas actividades particulares donde el ser humano se desempeña haciendo y creando, y que esas actividades están llenas de significado, tienen un contexto, y están integradas socialmente.

Es así como la filosofía pragmatista concibe la ‘música’ como una forma particular de acción que está llena de significado y se da en un tiempo y lugar específicos y, que por ende, refleja la identidad de la persona, y su relación con las y los demás. El uso de la palabra ‘pragmatista’ enfatiza, entonces, que la música, vista como productos y procesos, debe entenderse en función de la relación que tiene con los significados y los valores que se manifiestan al hacer y escuchar música, y en los resultados musicales en contextos culturales específicos (p. 14).

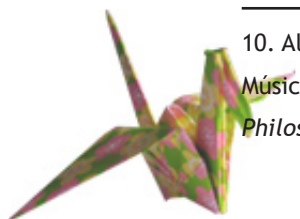
¿CÓMO DEFINE “MÚSICA” EL PRAXIALISMO?

Para el pragmatismo, “Música” (en singular y con mayúscula) es “una práctica diversa, esencialmente humana” (Elliott, 1995, p. 43) mediante la cual los seres humanos se involucran con fenómenos sonoros a los cuales les dan diversos significados, valores, o funciones. En este sentido, esta definición se aleja considerablemente de nociones de ‘música’ como un mero estímulo sonoro externo que evoca cierto tipo de respuesta, o como el producto de un acto de cognición, o de un estado cerebral determinado. Según el pragmatismo, los seres humanos parecen tener afinidad con experiencias y actividades que de una u otra manera son musicales, y por medio de estas prácticas elaboran tendencias, necesidades, e intereses que les son naturales (Bowman, 2002, p. 5).

Francis Sparshott (1994) sugiere que la música, como práctica, es una elaboración de las siguientes tendencias humanas: a) conocer (un interés por conocer los límites de lo que es dado); b) el juego (la tendencia a transformar las necesidades en valores); y c) organizar en patrones (tendencia a imponer una estructura periódica a la particularidad de la experiencia).¹⁰

Bowman (2002), por su parte, considera que se debe añadir tres intereses o tendencias humanas más, las cuales tienen en común que sus raíces se encuentran en la experiencia social y la interacción humana: a) el interés de la persona, como ser fundamentalmente

10. Al respecto, puede consultarse el ensayo *Aesthetics of Music -- Limits and Grounds* [“Estética de la Música - Límites y Fundamentos”] en Alperson, Philip (ed.) (1994). *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*.



social, de comunicar y compartir significados; b) el interés en la participación o colectividad (sentido de pertenencia, identidad, relación y colaboración con otros), y c) el interés en estructurar el mundo en términos de similitudes y diferencias (p. 5).

Hay dos características fundamentales, de esta práctica, que debemos resaltar: Primeramente, 'Música' es una práctica 'multidimensional' porque como proceso humano está es moldeada y permeada por todos los elementos o aspectos que encierra *ser* humano. Además, es una práctica 'contextualizada' ya que es el producto de acciones humanas situadas en tiempos y espacios específicos. Precisamente, en vista de la multiplicidad de contextos, usos, significados, y funciones de la práctica musical, el pragmatismo habla de "músicas" (en minúscula y en plural). Las músicas constituyen los estilos o géneros que surgen históricamente en la práctica Música.¹¹

¿Y QUÉ DIFERENCIA HACE ESTA MANERA DE CONCEBIR LA MÚSICA?

Al ser concebida como una práctica humana, "Música" no debe ser considerada como una obra autónoma (separada de su contexto socio-histórico) para ser solamente apreciada o contemplada por sus rasgos formales, o por su capacidad de comunicar o expresar sentimiento, sino como algo que las personas hacen y a lo que le otorgan valores, funciones y significados específicos. En este sentido se "devuelve" la música a la vida de las personas. De lo anterior se desprende, entonces, que todas las personas son musicales.

Por otra parte, asumir la multiplicidad de significados, funciones, y valores en relación con la Música, nos lleva a reconocer que no existe *una única* esencia o naturaleza de la música, de tal forma que podamos distinguir claramente entre lo que es pre musical, no musical, musical, o extra musical. De hecho, según lo propone Stuart Burrows (1990) ningún sonido es inherentemente musical o ruidoso; se vuelve musical o ruidoso cuando se dan las circunstancias, dictadas por las expectativas, las convenciones, la disposición, el contexto, y la intención.¹²

Al profundizar en el tema, Wayne D. Bowman (2002) sostiene que las personas no valoran la *música* en su totalidad, o por sí misma; más bien valoran prácticas *particulares* y tipos *particulares* de involucramiento o relación con la música en circunstancias

11. Podemos ilustrar esta premisa valorando que, por ejemplo, la música de cámara del barroco es una "música" (en minúscula) tanto como el *rap* es otra música. Elliott (1995) discute esta idea en el primer capítulo de *Music Matters*.

12. En su artículo *Why Do People Value Music?*, Wayne D. Bowman discute a fondo esta premisa de Burrows.



particulares (p. 3). El mismo autor especifica que la música que las personas valoran varía enormemente en relación con las circunstancias en que las personas se encuentren. Algunas músicas serán valoradas en unos momentos, otras no.¹³ Las razones por las cuales las personas valoran la música -cuando en efecto lo hacen- son tan numerosas y radicalmente diversas como los usos que se les puede dar a las prácticas y experiencias musicales, y este hecho está vinculado a la riqueza y complejidad de la condición humana. Diferentes tendencias y necesidades estarán asociadas a diferentes músicas y experiencias musicales (p. 5).

Por otra parte, si reconocemos la diversidad de las músicas, queda entonces poco o ningún lugar para la tradicional separación dicotómica entre la música que consideramos “buena” (o intelectual, racional, elevada) y la música “mala” (primitiva, corporal, popular, para algunas personas) que a menudo ha respondido a la visión de la educación musical como educación estética.¹⁴ La frontera entre lo que es bueno o malo, para el praxialismo, es un mero constructo, y como tal, es flexible y relativo. Cada persona, dentro de su subjetividad, le otorga al fenómeno musical diversos significados y funciones y esta realidad no puede ser ignorada cuando filosofamos sobre la música, y menos cuando educamos por medio de la música.

¿Y POR QUÉ ESTA ATENCIÓN TAN PARTICULAR A LA RELACIÓN QUE LAS PERSONAS DESARROLLAN CON LA MÚSICA?

Burrows (1990) establece que nuestro uso del sonido y la música es una manera de *ser* y conectarse con el mundo y nuestros semejantes. De hecho, según lo propone Eleanor Stubley (citada en Bowman, 2002), “las experiencias musicales nos colocan en el mundo y en nuestros cuerpos como ninguna otra cosa lo logra”.¹⁵ Por su parte, Sparshott (1994) se refiere a la experiencia musical como “una manera improvisada de ir de un lugar a otro en el mundo social.”¹⁶

13. Bowman explora más ampliamente la intencionalidad de la relación de las personas con la música en el artículo *Sound, Sociality, and Music*.

14. David Elliott la ha denotado MEAE (*Music Education as Aesthetic Education*) a lo largo de su obra, y bajo estas iniciales aparece en numerosas obras y artículos de la literatura de filosofía pragmática, en las cuales es objeto de riguroso estudio.

15. En su libro *Philosophical Perspectives on Music*, Bowman (pp. 254-303) explora el enfoque fenomenológico, dentro de cuya perspectiva Stubley propone muy convincentemente la idea de “ser en el cuerpo” por medio de la música.

16. Esta idea es desarrollada en el ensayo *Aesthetics of Music -- Limits and Grounds* [“Estética de la



PARA EL PRAGMATISMO, ENTONCES, ¿CUÁL ES EL ‘POR QUÉ’ DE LA EDUCACIÓN MUSICAL?

Para la filosofía pragmatista, la educación musical debe, por medio del estímulo de la habilidad musical (hacer y escuchar música), orientarse hacia el desarrollo personal y el conocimiento del propio ser, y la experiencia emocional única que brinda el disfrute de la música. Según Elliott (1995), estos valores son accesibles, realizables y pertinentes para todas y todos los estudiantes, sean aspirantes a profesionales o personas aficionadas,

“siempre que la habilidad musical y la habilidad de escuchar, la capacidad de hacer música y de escuchar música de nuestras y nuestros estudiantes, se desarrollen de forma progresiva y equilibrada en relación con una variedad de retos musicales significativos.”¹⁷

En la medida que permitamos que nuestras y nuestros estudiantes alcancen estos valores, la educación musical contribuirá también a desarrollar la autoestima y la identidad de las y los estudiantes.

Además de estos valores, el hacer y escuchar música amplían el campo de acción de la capacidad de expresarnos e impresionarnos que tenemos las personas, pues nos proveen oportunidades para expresar las emociones, hacer representaciones de las personas, los lugares y las cosas, y de expresar significados, emociones, y pensamientos por medio de las diferentes maneras de hacer y de involucrarnos con la música.

Para el pragmatismo, es muy importante el aprendizaje de una variedad de estilos musicales como culturas musicales, es decir, una educación musical multicultural. Según Elliott, el adentrarse en prácticas musicales que no nos son familiares provoca el autoanálisis y la reconstrucción de las relaciones, presunciones y preferencias personales.¹⁸

Música - Límites y Fundamentos”] en Alperson, Philip (ed.) (1994). What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music.

17. Véase el resumen de *Music Matters*, elaborado por Elliott, disponible en línea y referenciado al final de este artículo.

18. En este sentido, según Elliott, en el proceso de iniciar a las y los aprendices en las prácticas musicales desconocidas, los valores básicos de la música y la educación musical se encuentran con las metas más amplias de la educación humanística.



Finalmente, la resolución de retos inherentes a la práctica y educación musical puede conducir eficazmente al flujo y la autorrealización de las y los estudiantes. Mihály Csíkszentmihály,¹⁹ sobresaliente investigador en el campo de la psicología, propone la teoría de que la gente es más feliz cuando está en un “estado de flujo”, concentración o absorción completa en la actividad o situación dominante, en la cual hay una realimentación a causa del buen desarrollo de la actividad, absorbiendo la propia motivación para su propio objetivo. Todas las facultades que implican los niveles de conciencia están implícitas en un estado de flujo.²⁰ Para que el flujo ocurra, es necesario que haya un balance entre los retos de cualquier actividad y las capacidades del individuo. Si la actividad es muy sencilla, entonces no ocurrirá flujo alguno.

¿DE QUÉ MANERA, ENTONCES, DEBE LLEVARSE A CABO UNA EDUCACIÓN MUSICAL PRAGMÁTICA?

Para el pragmatismo, la habilidad musical es una forma de conocimiento, una forma profunda de pensar y conocer, que se puede enseñar a todo el mundo y es pertinente para todas las personas.²¹ Dicha habilidad debe cultivarse por medio de la ejecución, improvisación, composición, arreglo, dirección, y audición.²² Y a la educación musical le corresponde no solamente desarrollar la habilidad musical en el momento presente, sino capacitar a nuestras y nuestros estudiantes para continuar desarrollando su habilidad musical en el futuro.

Elliott (1995) sostiene que el desarrollo de la inteligencia musical²³ depende de la capacidad progresiva para la solución de problemas, la detección de problemas y

19. Csíkszentmihály es actualmente profesor de psicología en la Universidad de Claremont, Estados Unidos. David Elliott ha utilizado el concepto de flujo desarrollado por este autor, como argumento para abordar la creatividad en la educación musical.

20. La teoría del flujo es presentada y discutida por Csíkszentmihály en su obra *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*.

21. Elliott trata extensivamente este tema en el capítulo III de *Music Matters*.

22. Es importante explicar aquí que, según Elliott, el conocimiento verbal (aquel fruto de escuchar y hablar sobre un objeto de estudio) es secundario para el desarrollo práctico de la habilidad musical. El razonamiento del psicólogo Howard Gardner (1990) respalda este punto de vista, pues sostiene que en un campo como la música, el conocimiento verbal (o “el hablar” sobre música) es “una forma auxiliar de conocimiento, que no debe sustituir las destrezas de “pensamiento y de solución de problemas en el medio en sí” (p. 42).

23. Elliott se apoya en los desarrollos acerca de la inteligencia musical por el psicólogo Howard Gardner.



la reducción de problemas musicales (p. 73). Estos procesos requieren que las y los estudiantes aprendan a dirigir su atención a los aspectos más sutiles de los retos musicales que están intentando superar. Lograr la habilidad musical conlleva, además, aprender a reflexionar críticamente sobre las interpretaciones, improvisaciones, composiciones, y otros productos y procesos musicales que uno o una genera y selecciona. En los procesos anteriores la totalidad de las y los estudiantes de música se debe involucrar en proyectos ambiciosos de ejecución musical, con características de reto, en el salón de clases, cuya organización asemejen la de las prácticas musicales de la vida real.

¿CUÁL SERÍA, ENTONCES, EL PAPEL DE LA O EL DOCENTE EN UN MODELO DE EDUCACIÓN MUSICAL PRAGMÁTICO?

Primero que nada, debemos mencionar que Elliott (1995) es enfático en cuanto a que la educación musical debe ser impartida por maestros que sean musicalmente competentes. Es muy sencillo: para enseñar música de manera efectiva, tenemos que conocer nuestra materia y encarnar la habilidad musical con nuestro ejemplo.

En segundo lugar, Elliott considera que es requisito fundamental que la o el docente de educación musical aprenda a reflexionar sobre los esfuerzos que una o uno realiza para que la habilidad musical de los estudiantes esté a la par de retos musicales apropiados (p. 262).

¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN IMPLICARÍA UNA EDUCACIÓN MUSICAL PRAGMÁTICA?

En vista de que una educación pragmática es reflexiva por naturaleza, debe hacerse una distinción entre el propósito de la valuación y el de la evaluación. En términos generales, la valuación consiste en proveer retroalimentación a las y los estudiantes sobre cómo están razonando y enfrentando (o no) los retos musicales en relación con los estándares de las tradiciones musicales en estudio.

Por su parte, la evaluación, más relevante para docentes, padres de familia, y la comunidad educativa en general, tiene que ver principalmente con el otorgamiento de calificaciones, u otros procedimientos que tienen el propósito de promover de grado o nivel a las y los estudiantes, y evaluar el currículo que se sirve de los resultados acumulados de valoraciones continuas. La evaluación es una responsabilidad



conjunta de docentes y estudiantes.

Con el propósito de que las y los estudiantes aprendan a evaluar también su propio razonamiento y desempeño musical, deben conocer qué significa hacer y escuchar música en un estilo musical determinado. Ello también redundará en el hecho de que puedan convertirse en críticos de lo que significa la excelencia musical. Para ello, necesitan tener oportunidades frecuentes para reflexionar sobre los resultados de la habilidad musical de ellas y ellos, y de sus pares (Elliott, 1995, p. 264).

¿Y QUÉ SUCEDERÍA ENTONCES CON LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS?

En términos generales, los métodos convencionales de evaluación son inapropiados en la educación musical porque dependen demasiado del razonamiento lingüístico. Según la filosofía propuesta por Elliott (1995), debido a que la habilidad musical se diferencia considerablemente de los tipos de conocimiento verbal que se enseñan en los escenarios académicos, no existe justificación para el uso de pruebas de música estandarizadas. Sin embargo, sí caben algunas pruebas y tareas escritas sobre los componentes del conocimiento verbal de la habilidad musical (por ejemplo, teoría e historia de la música) (p. 265).

¿QUÉ CARACTERIZARÍA, ENTONCES, UN CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL PRAGMÁTICA?

Según Elliott (1995), un currículo de orientación praxial pretende desarrollar la habilidad musical de todo el estudiantado de música por medio de la crítica reflexiva y las siguientes acciones co-dependientes en relación con diferentes músicas: ejecutar-escuchar, improvisar-escuchar, componer-escuchar, arreglar-escuchar y dirigir-escuchar. Está organizado con el propósito de estimular a las y los aprendices a realizar acciones, transacciones e interacciones musicales con enfoques reales de culturas musicales. Más específicamente, se involucra a las y los estudiantes en proyectos musicales que les requieren recurrir a los estándares, las tradiciones, los conocimientos, las estrategias creativas de las prácticas musicales y los “lenguajes” de los que forma parte su proyecto. Docentes y estudiantes deben trabajar conjuntamente, reflexionando para alcanzar los retos que conllevan los proyectos musicales reales. Por medio de las acciones musicales de las y los aprendices, enraizadas en preguntas interactivas y orientadas hacia los objetivos, problemas y conocimientos que se desarrollan en torno a un



proyecto, se favorecerá el desarrollo de practicantes musicales reflexivos. Cada producto musical que los estudiantes aprenden a ejecutar, improvisar, componer, arreglar, dirigir, y escuchar, debe llevarse a cabo en una tarea completa o reto multidimensional que debe hacerse artísticamente y escucharse de forma inteligente en todas sus dimensiones: interpretativa, estructural, expresiva, etc.²⁴

¿Y ENTONCES, QUÉ SUCEDE CON LA TRADICIONAL APRECIACIÓN ESTÉTICA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL?

La filosofía estética de la educación musical, que ha permeado considerablemente nuestros currículos, enfatiza la importancia de apreciar y contemplar obras artísticas como fin primordial de la educación.²⁵ Siguiendo el enfoque del pragmatismo, la apreciación pierde su lugar como la manera más común de abordar el fenómeno musical. Si nos abocamos a la tradicional apreciación de obras artísticas, como objetos o artefactos para ser contemplados en y por sus propiedades “intrínsecas”, nos enfocamos a la obra y sus cualidades formales, alejándola de su contexto y raíces socioculturales -elementos a menudo considerados “extra-musicales” por la educación musical estética-, y por lo tanto, alejándola de agente humano que la produce, utiliza, y para quien está destinada.²⁶

¿CUÁLES DESTREZAS O BENEFICIOS EN EL ÁMBITO SOCIAL IMPLICARÍA UNA EDUCACIÓN PRAGMÁTICA?

El encuentro de individuos aparentemente diferentes, en el terreno de la praxis de la educación musical, hace que mundos privados se unan en un mundo colectivo, es decir,

24. En el capítulo X de *Music Matters*, Elliott propone y discute ampliamente el cómo y para qué de un currículo de orientación praxial.

25. En su reciente artículo *El Pragmatismo y las Competencias en Educación Musical*, Antonio Cremades Begines proporciona una provocativa reflexión acerca de las implicaciones de este enfoque educativo en la educación musical. Este autor también discute planteamientos pragmáticos desde el punto de vista de la educación en general.

26. El filósofo pragmático de la música Thomas A. Regelski (1996) pone en tela de duda los fundamentos de la educación musical como educación estética, en su ensayo *Dando por Sentado el 'Arte' de la Música: una Sociología Crítica de la Filosofía Estética de la Música*.



que surja “lo social”. De hecho, las prácticas musicales demarcan la similitud cultural y dividen culturas de subculturas, o integran mundos privados con mundos sociales, o públicos. Disuelven el dualismo “yo-otro”, “dentro-fuera”, “sujeto-objeto”, mediante la participación directa. Según Charles Keil (1994), la música “es en última instancia nuestra gran fuente de conciencia participativa” (p. 20)

¿CUÁL RUMBO PODRÍA TOMAR NUESTRO ESTILO DE ENSEÑANZA SI ASUMIMOS EL ENFOQUE PRAGMÁTICO?

He aquí una serie de retos y sugerencias prácticas para las y los docentes, a partir de la reflexión y praxis del autor, a la luz de las premisas de la filosofía pragmática de la educación musical:

- Podemos estimular la vivencia directa y personal del fenómeno sonoro, más que su mera apreciación, pues el aprendizaje más efectivo y transformador se da mediante la vivencia activa y consciente. Se debe impulsar, por lo tanto, la exploración, la experimentación “en primera persona”, activa, crítica, y reflexiva, a partir del bagaje, realidad cultural, necesidades y aspiraciones individuales.
- Podemos explorar las diferentes músicas de la realidad cotidiana de las y los estudiantes, es decir, la que consumen, escuchan, y hacen, las cuales no son otra cosa que parte fundamental de su subjetividad. Poner atención *únicamente* a la música “clásica”, “cultura”, o “académica” de Occidente sería ignorar una gran gama de obras y prácticas musicales -productos culturales- que han definido la historia social y definen la historia de los mismos educandos. Nos encontraremos entonces ante el dilema ético de si atender o no prestar atención a las motivaciones, significados, y usos de las músicas en la vida de las personas. Este reto se vuelve más complejo por los riesgos que puede implicar atender lo individual o particular, y a la vez la diversidad, en una situación educativa.
- Las prácticas educativas y retos musicales que presentemos en nuestra praxis educativa deben ser respetuosos del contexto, conocimientos previos y capacidades de los educandos. La realidad de nuestro estudiantado es



cambiante, multidimensional y no puede valorarse a la luz de antiguos esquemas de constructos absolutistas y dicotomías, como “masculino-femenino”, “arte elevado-arte popular”, entre otras, sino de una forma más relativa, compleja, y multidisciplinaria. En su praxis educativa, las y los docentes debemos partir de quiénes son nuestras y nuestros estudiantes, de dónde vienen, cómo se sienten, en cuál etapa de desarrollo físico, psicológico y afectivo se encuentran, qué buscan, y qué esperan en relación con su subjetividad y su mundo, qué cosas son capaces de hacer, cuáles logros o destrezas podrían alcanzar, entre otros aspectos cruciales. Es decir, se le debe brindar una atención respetuosa al *bagaje* del estudiantado, con una especial atención a las músicas que escuchan, prefieren, consumen, y cómo se relacionan con ellas. En este sentido, los contextos y bagajes de las personas que participan en experiencias musicales, *no son* algo extra-musical.

- Como docentes, podemos asumir el papel de facilitadores(as), mediadores(as), y no dictadores(as) o figuras autoritarias infalibles, dueñas del conocimiento, que lo “colocan” en “cabezas aparentemente vacías”,²⁷ porque todas las personas tienen el potencial de involucrarse con la Música. Ella satisface necesidades e intereses personales y sociales, de lo que se desprende que todas las personas tienen algo que decir o pensar o esperar de ella.
- Nuestra acción educativa debe ser guiada por la reflexión responsable, antes, durante, y después de los procesos educativos. En dichos procesos es vital el acompañamiento y el seguimiento ético, respetuoso y potenciador de la facilitadora o el facilitador.
- La educación musical debe ser inclusiva. Se debe dar oportunidad de acceso a todo el estudiantado para participar en la práctica musical individual y en ensamble, entre otras formas de hacer o relacionarse con la Música. No es ético ni moral negar a alguien participar en un proceso de ejecución, creación musical.

27. El educador musical y compositor R. Murray Schafer (2006) considera que en un proceso de adoctrinamiento unidireccional, como el mencionado, “al inicio el maestro es un cabezón; al final el estudiante es un cabezón.”



- La educación musical puede estimular la sociabilidad, el trabajo en equipo, y la tolerancia a la diversidad de cualquier tipo, especialmente por medio de la ejecución en ensamble. Podemos utilizar el ensamble como medio efectivo para promover estas destrezas y valores, a la vez que se trabaja por lograr productos artísticos de calidad.
- La educación musical debe dialogar e interactuar con otras asignaturas del currículo y otros campos de conocimiento. En un mundo que se construye multidimensionalmente, las estructuras en red son más adecuadas para manejar la complejidad de los significados. Por ello es importante que los docentes flexibilicemos fronteras y divisiones entre disciplinas, territorios, ideologías, y asignaturas en miras de cooperar y construir nuestras realidades conjuntamente.

REFLEXIÓN FINAL

Según la educadora musical canadiense Doreen Rao (2006), ante los retos de un mundo convulso y violento, de fronteras y divisiones, terrorismo e injusticia la educación musical debe valorar el considerarse el gran potencial psicológico, espiritual, y terapéutico de la práctica musical (Rao, 2006). Esta poderosa afirmación apela a la conciencia de todas aquellas personas que tenemos la grave responsabilidad de educar por medio de la música, y nos remite al valor del pragmatismo en la educación musical en un planteamiento crucial: el siglo XXI debe abrirse a lo que la música es para las personas y hace en sus vidas, en particular al poderoso potencial transformativo de la Música a escala individual y social. De no ser así, la educación musical no hará una diferencia significativa en el hoy y ahora, y por lo tanto no será más que una praxis estéril.

GUILLERMO ROSABAL- COTO
2008



REFERENCIAS

Alperson, Philip (ed.) (1994). *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. [¿Qué es la Música? Una Introducción a la Filosofía de la Música]. Pennsylvania, EEUU: Pennsylvania State University Press.

Aristóteles. *Poética*. Alicia Villar Lecumberri (trad.). (2004). Madrid: Alianza Editorial.

Bowman, Wayne D. (2002). Why Do Humans Value Music? [¿Por qué los Seres Humanos Valoran la Música?]. *Philosophy of Music Education Review*. Vol. 10:1.

(1998). *Philosophical Perspectives on Music*. [Perspectivas Filosóficas en Música]. Nueva York: Oxford University Press.

(1994). Sound, Sociality, and Music. [Sonido, Socialidad, y Música]. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*. Vol. 3.

Burrows, David. (1990). *Sound, Speech, and Music*. [Sonido, Habla, y Música]. Massachusetts: University of Massachusetts Press.

Cremades Begines, Antonio. (2008). El Pragmatismo y las Competencias en Educación Musical. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. Vol. 21. Disponible internet: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades.pdf>

Csikszentmihályi, Mihály. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. [Encontrando el Flujo: La Psicología del Involucramiento con la Vida Diaria]. Nueva York: Basic Books.

Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique*. [De Vuelta a los Cimientos: Juicio Práctico y la Tentación de la Técnica]. Chicago: University of Notre Dame Press.

Elliott, David. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. [La Música Importa: Una Nueva Filosofía de la Educación Musical]. Nueva York: Oxford University Press.

(1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. [La Música Importa: Una Nueva Filosofía de la Educación Musical]. (resumen). Disponible internet:



<http://www.davidelliottmusic.com/musicmat/mmspanish/mmspanish.html>

Feld, Steve y Keil, Charles. (1994). *Music Grooves*. Chicago: The University of Chicago Press.

Gardner, Howard. (1990). *Art Education and Human Development*. California: J. Paul Getty Trust.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2008). Programa de Estudios de Educación Musical para Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Disponible internet:
<http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/DOC/ProgramaMusica-2062008113628.pdf>

Rao, Doreen. (2006). Singing: Implications for Music Education in the Twenty-First Century. [El Canto: Implicaciones para la Educación Musical del Siglo XXI]. *Ecclectica*. Canadá: Brandon University.
Disponible internet: <http://www.ecclectica.ca/issues/2006/2/Rao.ecc.asp>

Regelski, Thomas A. (2005). Music and Music Education: Theory and Praxis for 'Making a Difference'. [Música y Educación Musical: Teoría y Praxis para 'Hacer una Diferencia']. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 37:1.

(1996). Dando por Sentado el 'Arte' de la Música: una Sociología Crítica de la Filosofía Estética de la Música. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. Vol. 19. Disponible internet:
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/regelski.pdf>

Schafer, R.M. (2006). Humility, Creativity, and the Music of the Future. [Humildad, Creatividad, y la Música del Futuro]. *Ecclectica*. Canadá: Brandon University. Disponible internet: <http://www.ecclectica.ca/issues/2006/2/Schafer.ecc.asp>

