
El pragmatismo y las competencias en educación musical

Pragmatism and competences in music education

Antonio Cremades Begines
CEIP Al-Andalus (Utrera)
antoniocremads@yahoo.es

Enviado: abril, 2008

Publicado: junio, 2008

Resumen

En el panorama educativo actual, basado en el desarrollo de competencias, es necesario hacer una reflexión que conlleve una reformulación global del hecho educativo. Para ello, la herramienta teórica que se propone como la más adecuada en el campo de la educación musical obligatoria es el paradigma pragmatista, ya que el énfasis que se pretende dar a determinados aspectos como la contextualización o la acción, entre otros, no puede ser abordado únicamente desde una perspectiva formalista. Así, se parte del concepto de competencia para presentarlo, tras analizar el formalismo, como una oportunidad para reivindicar el pragmatismo como el marco de referencia más adecuado para reflexionar y reorientar la práctica educativa musical.

Palabras clave: *competencias, pragmatismo, educación musical, formalismo, educación artística.*

Abstract

In the current educational landscape, one that is based on the development of competences, it is necessary to make a reflection that leads to an overall restatement of educational fact. In order to achieve this, the theoretical tool proposed as the most suitable in the field of compulsory music education is the pragmatism paradigm, since the emphasis that is to be given to certain aspects like contextualization or action, among others, cannot be addressed only from a formalist view. Therefore, the concept of competence is used, after analyzing formalism, to support the argument that pragmatism is the most suitable frame of reference to reflect and refocus music teaching.

Keywords: *competences, pragmatism, music education, formalism, art education.*

Los educadores musicales, al igual que ocurre con el resto de disciplinas educativas, deben introducir en sus materiales curriculares de aula un nuevo concepto: *competencia*. Este hecho se puede ver como un trabajo molesto y absurdo que conllevaría añadir una serie enunciados nuevos a la programación docente que se posee, lo que no aportaría nada nuevo, o como una oportunidad para hacer una reflexión que suponga el punto de partida para la reformulación de aquellos aspectos del hecho educativo que se consideren mejorable.

Esperando que los profesionales de la educación nos inclinemos por la segunda opción, propongo la adopción de un nuevo enfoque en la educación musical basado en el pragmatismo para, entre otros motivos, atender eficazmente la consecución de competencias. Para justificar la necesidad de este cambio, al menos en la educación obligatoria, y ofrecer herramientas teóricas para llevarlo a cabo, se abordarán las siguientes cuestiones:

1. El concepto de competencia
2. El formalismo en la educación musical
3. Pragmatismo y educación artística
4. El pragmatismo en la educación musical

1. El concepto de competencia

El concepto *competencia* surge con gran fuerza en la educación en los últimos años, pero no es hasta 2006 cuando, a nivel legislativo, el sistema educativo español se impregna de la lógica de las competencias a través de la Ley Orgánica de Educación. Poco a poco, con la implantación de la Ley, el concepto va llegando a las instituciones educativas, a los docentes, y será en ese momento cuando se sepa si el concepto se caerá por el mismo puente que precisamente viene a construir: el de la aplicación práctica de los conocimientos teóricos que se poseen. Al fin y al cabo, lo que se pretende con las competencias es acabar con el gran abismo existente entre teoría y práctica, o la poca aplicabilidad de los saberes adquiridos. Por ello, en el caso de la educación obligatoria, se deben crear ciudadanos competentes y, en el caso de la enseñanzas específicas y titulaciones universitarias, buenos profesionales en aquello que han estudiado. Referido a esto último, las *competencias, en un contexto educativo, expresan la necesidad y el deseo de fortalecer el nexo entre el mundo laboral y la educación. El aspecto de la actuación profesional recibe una atención fuerte en todas las definiciones de competencias* (PROCETAL, 2003).

Es el profesorado el responsable último de hacer competente el concepto de competencia y de que la idea no se quede en el olvidado cajón de los papeles curriculares del centro educativo. A este respecto, hay que ser conscientes del papel fundamental que juega el docente en la consecución de las mismas, ya que difícilmente se podrá intentar desarrollar o fomentar una competencia en el alumno si el propio docente no la posee. Como afirma Alsina (2007:30), *el profesorado debe ser competente en las competencias que se espera que adquiera su alumnado*.

Pero, ¿con qué teorías de pensamiento se puede relacionar el concepto *competencia*? Para responder esta cuestión desde las teorías actuales es necesario hacer mención a la Teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner, quien define la inteligencia de una manera muy

próxima a la competencia. Para Gardner, *la inteligencia se define como una capacidad que posibilita la resolución de problemas, la generación de nuevos problemas para resolver y la creación de productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural* (Horch, 2008:67). Este nuevo concepto de inteligencia, basado en la acción, supone un cambio en la manera de entender el éxito y la calidad del proceso educativo en la actualidad, muy relacionado con la adquisición de competencias. Respondiendo ahora de manera más rigurosa al interrogante planteado, si se quiere situar exhaustivamente las competencias en una teoría en la que encaje perfectamente, se debe recurrir necesariamente al filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien desarrolló una línea de pensamiento, el pragmatismo, que apostaba por la unidad entre la teoría y la práctica para cuestionar el dualismo pensamiento-acción. A este respecto, paradójicamente, *ciertas cuestiones de las que todavía hablamos como "resolución de problemas" (...) son nociones que fueron importadas del pragmatismo* (Popkewitz, 2007).

En la actualidad, para definir *competencia* se puede tomar como punto de partida el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos para la formulación de *aquellos conocimientos y destrezas esenciales para la plena participación en sociedad* que deben adquirir los estudiantes al final de la educación obligatoria (OCDE, 2005). Este Proyecto se plantea la siguiente cuestión: *¿qué competencias necesitamos para una vida exitosa y para el buen funcionamiento de la sociedad?*¹ Para responderla se formulan una serie de competencias básicas (*key competencies*). Según este Proyecto, la competencia *va más allá del conocimiento y las habilidades. Esto implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular* (OCDE, 2005). En palabras de Horch, *llamamos competente a una persona cuando es capaz de resolver los problemas propios de un ámbito determinado* (2008:66). Existen otras muchas definiciones y planteamientos del término ofrecidas tanto por diferentes autores (véase Alsina, 2007:19-20) como por instituciones y programas que pretenden una mejora de la calidad de la educación, como es el caso del programa PROCETAL² (2003). El currículo de este Programa recoge que *una competencia es una combinación de tres elementos: la actuación adecuada en un contexto profesional complejo, argumentar la opción de la actuación específica y la reflexión sobre este proceso*, planteando la necesidad de reconocer la nueva y verdadera función de la escuela: *formar solucionadores de problemas*.

En conclusión, se puede afirmar que una persona es competente cuando actúa con éxito, de acuerdo con las normas y valores que posee, ante una situación problemática planteada en un contexto determinado. Al plantearse dicha situación, la persona realiza un diagnóstico más o menos breve y consciente a partir del cual produce una o varias respuestas conductuales. Finalmente, genera conclusiones a partir del proceso de reflexión al que somete la situación vivida. Esta última parte de reflexión es fundamental para la adquisición de competencias y, en muchas ocasiones, se ignora o se da por supuesta. Pero, hay que tener claro

¹ El contenido de esta pregunta se centra en el individuo como ser social que debe buscar su beneficio personal respetando, y sin perjudicar, a la sociedad a la que pertenece. Esta afirmación se corresponde claramente con las metas a las que, según el sociólogo y filósofo José Antonio Marina, debe aspirar todo ser humano: ser feliz y ser buena persona.

² PROCETAL (Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja) es un programa iniciado en 2003 para lograr un mejoramiento cualitativo de la educación técnica agropecuaria en la provincia de Loja (Ecuador). Está constituido por dos socios internacionales (AECI y VVOB) y cuatro socios locales (UNL, MEC, HCPL y Plan Binacional).

que si no se somete la acción (las conductas) a una reflexión crítica constructiva se corre el riesgo de quedar anclado en una manera de pensar y actuar que se revertirá ineficaz ante los continuos cambios que se puedan presentar en la realidad cotidiana. Por todo ello, la creatividad juega un papel fundamental, ya que las situaciones problemáticas prácticamente nunca serán iguales, siempre están sujetas al cambio y a la contingencia.

A grandes rasgos, existen competencias generales, comunes a todas las personas, y otras más específicas, propias de un campo o materia en concreto. Según la legislación vigente para la educación obligatoria en España (MEC, 2006a; 2006b), las 8 competencias básicas son: *competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal*. Esta claridad a la hora de determinar las competencias básicas no se ve reflejada en el caso de las competencias específicas de la educación musical. En la educación obligatoria, sabemos que la consecución de una serie de competencias a partir de la educación musical debe ser útil para contribuir a la adquisición de las competencias básicas, pero ¿cuáles son esas competencias específicas de la educación musical?, ¿en qué debemos intentar hacer competentes a nuestros alumnos? En este momento, no se trata de llevar a cabo la difícil tarea de enumerar una serie de competencias de educación musical. Como paso previo, lo que se pretende es, por un lado, mostrar qué enfoques pueden usarse para plantear el proceso educativo (lo que determinará en gran medida en qué se quiere que los alumnos sean competentes) y, por otro, proponer uno de ellos como el más apropiado para llevar a cabo esta empresa, al menos, en la educación musical obligatoria.

Como se ha podido observar, una de las peculiaridades del concepto de competencia es la importancia que se le da a la conducta, a la acción creativa, en una situación real. Por un lado, sin una actuación adecuada no hay competencia y, por otro, la vida real es el contexto donde se producen las conductas. Esto, aplicado a la educación musical, tiene una inmediata repercusión sobre dos cuestiones fundamentales: la metodología y los contenidos. Metodológicamente, si lo importante es la acción (real), se debe plantear la educación musical de manera eminentemente práctica (como ya decían las corrientes pedagógico-musicales del s. XX), creando además situaciones lo más parecidas a cómo acontecen en el mundo real, fuera de la escuela. En relación a los contenidos que se plantean y aparecen en la educación musical actual, para formular las competencias que se pretenden desarrollar hay que preguntarse cuáles son los contenidos que queremos que estén presentes en la educación musical y cuál va a ser el grado de presencia de los mismos. Por ello, además de los contenidos "puramente" musicales, también deberían incluirse y dar más peso académico a aquellos otros que hacen referencia al valor y función social de la música, los cuales en la mayoría de los casos quedan, paradójicamente, obviados u olvidados, siendo sin duda los que más aparecen en la vida real. Quizás esto se deba al erróneo planteamiento que supone pensar que por el simple hecho de vivir social y culturalmente una serie de prácticas musicales, éstas no han de ser tratadas en la educación formal.

La demanda de un nuevo enfoque en educación artística viene también de la propia legislación. En el apartado referente a la educación artística en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, se parte de la presencia constante de las distintas manifestaciones artísticas en el entorno y en la vida de las personas:

el área de Educación artística tiene el propósito de favorecer la percepción y expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural (p. 39). Por otro lado, se determinan dos bloques de contenidos, uno para la percepción y otro para la expresión, que integran transversalmente el lenguaje musical. En cuanto al primer bloque de contenidos, es destacable que la percepción no sólo se trate de manera específica a través de las audiciones, sino que también se desarrolle mediante la interpretación y creación musical, con lo que se da un énfasis mayor a la expresión. Igualmente, los contenidos se formulan en forma de procedimientos para integrar los conceptos y las actitudes dentro de la acción.

Según Regelski (2003), el formalismo se ha convertido en el paradigma curricular más importante de los educadores musicales. Entonces, hay que preguntarse si el enfoque educativo actual (formalista) es válido para enmarcar en él la lógica de las competencias. En caso de que presente serias limitaciones, hay que proponer un paradigma alternativo que posibilite el acercamiento a las competencias a través de una reformulación de los elementos de la educación musical actual.

2. El formalismo en la educación musical

El paradigma de la forma en la música *es en sí el resultado de la tendencia racional de la Ilustración a analizar la música en sus supuestos elementos constituyentes. Por ello, la melodía, armonía, ritmo, metro de compás, timbre, forma... son llevados como elementos independientes y cuyo conocimiento y percepción se proponen como necesarios para una respuesta estética inteligente* (Regelski, 2007:5).

El paradigma formalista o estético se basa en un tipo de pensamiento propio de la modernidad, que somete a la música y al arte en general a un proceso de racionalización que deviene en una separación entre vida y música. Según D. Harvey (Harvey, 1989; citado en Elliott, 2001), los objetivos de la modernidad eran desarrollar una ciencia objetiva, una ley y moral universales y un arte autónomo de acuerdo con su lógica o estructura interna. Este hecho hace que la naturaleza de la música esté marcada por la descontextualización. Según Elliott (2001), los principios modernos de objetividad, universalidad, estructura autónoma e interna, etc., han dominado el pensamiento de los intelectuales musicales, hasta tal punto que los filósofos musicales que van de 1750 a 1950 tienen asumido a priori que es normal (natural) concebir y percibir la música en términos de atributos auto-referenciales, absolutos y universales. Para Elliott, la aplicación del pensamiento moderno en la música la dota de un valor intrínseco (dado por los propios sonidos o la propia obra en sí) y conlleva una serie de convicciones básicas que todavía hoy están muy presentes:

- La música es un concepto unitario.
- Toda la música puede ser evaluada con el mismo criterio musical.
- Todas las grandes obras exhiben estas cualidades de pureza musical.
- La música clásica occidental es la fuente de la mayoría (si no todas) de las grandes obras musicales.
- Hay una distinción básica entre características “verdaderamente musicales” y características “extramusicales”.

Continuando con Elliott, antes de la modernidad no había cosas semejantes a las “bellas” artes (pintura, escultura, música,...). A partir de la creación de las “estéticas” correspondientes, mirar o escuchar algo estéticamente significa focalizar la atención sólo y exclusivamente en la estructura sensual o en las cualidades estéticas, abstrayéndose del contexto social (de uso y producción) del objeto. Elliott afirma que hoy día los teóricos de la estética aún mantienen que no podemos decir qué es música sin invocar los conceptos propios de las cualidades estéticas. Por tanto, se logra un modo especial (sólo uno) de experiencia emocional llamada “experiencia estética”, la cual hay que conocer para aprender a sentirla. Esto muestra, como también recoge Regelski (2007), que el paradigma formalista es una construcción social.

El pensamiento formalista es eminentemente racional y abstracto, sin relación alguna con la vida. S. Langer (Langer, 1942; citado en Elliott, 2001:38), afirma que la música sólo puede simbolizar los patrones generales de los sentimientos (la música no es la causa o la cura de los sentimientos) y, por tanto, ofrece sentimientos para la concepción, no el disfrute; para el conocimiento, no para la experiencia. Estas concepciones la suscriben otros autores como Reimer o Swanwick. Se trata de *saber* para conocer, por lo que, de esta manera, es necesario comprender para poder apreciar. Como hace constar Regelski (2006), se establece una identificación entre ambos conceptos: comprensión-apreciación. Dicha identificación permite, según Small (2002), llevar a cabo la contemplación desinteresada de Kant. Para comprender y apreciar la “música clásica” se necesita estudiar una información esencial: la historia y la teoría de la música. Para tal fin, se crean una serie de mecanismos entre los que se encuentran las instituciones educativas, las cuales se han puesto al servicio de esta labor consistente en el intento de apreciación y comprensión de la “buena” música. Como señala el propio autor, aunque desde las instituciones educativas se haya promovido este fin, como se continúa haciendo, tal objetivo no se ha conseguido; contrariamente, en la actualidad, se ha distanciado a la sociedad de esta música.

El significado de la música desde el paradigma formalista se encuentra, como se dijo anteriormente, en los propios sonidos u obras musicales. El significado, por tanto, ha de ser descubierto, encontrado, descifrado. Según Small, *cada obra musical llega a considerarse como una entidad platónica, preexistente y trascendente a cualquier posible interpretación de ella, una entidad a la que toda interpretación posible es sólo aproximación, efímera y contingente a la existencia de la obra misma (...). Esperando que quienes la escuchen desentrañen su significado* (2002:14). Asimismo, no todas las obras musicales tienen el mismo valor o significado. Este paradigma clasifica *las músicas* de una manera jerárquica, donde la música “cultura” occidental se erige como la superior, marginándose o minusvalorando el resto. En palabras de Regelski (2007:6), *como cualquier ideología, el paradigma estético se proclama inherentemente superior y más valioso que otras prácticas musicales y por tanto se propone como fundamentación que legitima la música en la educación general. Para esta ideología, las obras de arte son manifiestamente superiores a otras obras, particularmente a las populares y a las artes prácticas*. Cuando “las otras músicas” se tienen en cuenta se descontextualizan y se miran desde los propios elementos formales, ignorando tanto el sistema musical como el contexto del que proceden. La obra de arte es el centro del hecho musical, relegándose a un segundo plano tanto a las figuras de productor (compositor, intérprete,...) y receptor musicales como a los distintos usos que se hacen de la misma. Ante la poca

aportación creativa del intérprete, siempre sujeto a las cadenas de la partitura, Small escribe: *un músico puede hacer toda la carrera sin haber tocado jamás una nota que pueda llamar suya* (2002:23).

A continuación, se abordarán los elementos que intervienen en el proceso educativo musical desde la perspectiva del formalismo. Según Elliott (2001), la educación musical como educación estética muestra una vista muy restringida de la música; enseña sólo los elementos estructurales de las obras musicales. Todo lo que no sea escuchar los elementos “puramente” musicales (como puedan ser la música y sus significados en la religión, la moral, las prácticas socioculturales, la política,...) es escuchar “no musicalmente”. Según este mismo autor, la ideología modernista en educación musical ha hecho que los maestros organicen su currículum y sus clases en función de los elementos musicales, seleccionando la música para ilustrar conceptos teórico-musicales. Sin embargo, Elliott no se opone a que se enseñen estos conceptos; es más, deben ser enseñados. Pero deben enseñarse durante un proceso de producción musical divertida, gozosa y placentera, centrando la escucha en relación con las piezas y estilos que los estudiantes están aprendiendo a hacer. La educación musical moderna enseña unas experiencias musicales deshumanizadas; despoja a la música de significado. Además, en los casos que se hace, los significados están muy alejados a la realidad cotidiana del alumnado. A este respecto, Elliott sostiene que si se educa a los niños sin los llamados significados “extramusicales” se reduce a los estudiantes el acceso a muchos modos de sentir, conocer y disfrutar de la música.

Si se contemplan las competencias desde esta perspectiva hay que entenderlas en un sentido amplio: en el sentido de desarrollar la capacidad de aplicar en la práctica (aunque muchas veces sea de manera teórica) una serie de conocimientos teóricos. De este modo, la educación musical desde el formalismo se centra en el desarrollo de competencias relacionadas con el *saber*. Es decir, un alumno sería competente si tiene una serie de destrezas relacionadas con la correcta aplicación de los conocimientos de la teoría y la historia de la música. A nivel instrumental, la adquisición de competencias se centra tanto en cómo leer y reproducir fielmente las indicaciones de la partitura de turno como en el conocimiento teórico del propio instrumento. Otras cuestiones como *qué, por qué, cuándo o para qué tocar* no son abordadas reflexivamente por el alumno desde este enfoque educativo. Los objetivos educativos, también basados en el *saber*, suelen ser fijos y ajenos a la realidad de los alumnos. Los contenidos, además de ser fijos y guardar poca relación con la realidad de los alumnos, suelen priorizar los de carácter conceptual y se centran en el proceso de percepción. La presencia de contenidos casi exclusivos de la música “cultura” occidental es lo más frecuente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa fundamentalmente en el conocimiento verbal, donde la reflexión no está presente y, por tanto, no es relevante en el proceso educativo. La metodología se centra en la consecución de un resultado final, donde el papel protagonista lo tiene el profesor por ser la principal y única fuente de información. El profesor es, por tanto, un experto en contenidos que trata de “evangelizar” a sus alumnos a través de la conversación. Como señala Regelski (2006), los docentes de educación musical normalmente han estudiado grandes dosis de “música clásica” en conservatorios y universidades, por lo que han sido socializados en el aura de esta música. Como resultado, los profesores frecuentemente poseen un generoso entusiasmo evangelizador que consiste en convertir a los estudiantes a la “buena música”. Por otro lado, la evaluación, centrada en la figura del alumno, consiste en la

realización de pruebas de corte cuantitativo (uso de pruebas escritas) como modo de medir tanto el grado de conocimiento de los saberes establecidos como el resultado final del proceso de aprendizaje del alumno. Normalmente, la propia figura del docente, la metodología, el contexto, etc., son aspectos que no son tenidos en cuenta en la evaluación. En el caso del contexto, la planificación del proceso educativo se hace sin contemplarlo, lo que supone una escasísima relación entre la música que el discente vive fuera de la institución educativa y la que se le ofrece dentro. Se ignoran por tanto los usos y funciones sociales que tiene la música en la vida cotidiana. Al escuchar música, por ejemplo, todo el énfasis se pone en los aspectos formales, por lo que escuchar estéticamente supone, según Elliott (2001), una desconexión de los sonidos musicales de todos los aspectos humanos, una deshumanización de la música.

3. Pragmatismo y educación artística

El cristal más adecuado desde el que mirar las competencias en la educación artística y musical actual es el pragmatismo. Con más motivo si, como se citó anteriormente, el concepto de competencia procede del pragmatismo. Esta corriente de pensamiento filosófico, iniciada a finales del s. XIX por C. S. Peirce y W. James, trata de encontrar las consecuencias prácticas del pensamiento y fija la razón de ser de dicho pensamiento en tanto que es eficaz y válido para la vida. Pero antes de adentrarnos en el pragmatismo en la educación musical, se señalarán las bases de dicha línea de pensamiento tanto en la educación en general como en la educación artística.

El pragmatismo es aplicado con fuerza en la educación a través del estadounidense John Dewey. Siguiendo a Westbrook (1999:2), durante los últimos años del s. XIX, Dewey se inclina hacia el pragmatismo y el naturalismo de la filosofía a partir del evolucionismo de Darwin y el pensamiento pragmatista de W. James. Desarrolla una teoría que cuestiona los dualismos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción, que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el s. XVII. Dewey sostenía que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo. Como se mencionó anteriormente, la competencia está íntimamente unida a la resolución de problemas, a la acción. Pero la idea no es nueva. Para Dewey, el pensamiento constituye, tanto para niños como para adultos, un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia, del mismo modo que el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.

Pero además de intentar unificar la teoría y la práctica, otras ideas clave del pragmatismo de Dewey en relación con las competencias son: la importancia en su teoría del concepto de *experiencia* (acción) relacionada con la realidad y el momento actual propios del niño, la detección de situaciones problemáticas, el análisis o diagnóstico previo a la acción (solución) o la reflexión posterior a la acción, entre otros. Precisamente, a partir de la idea de experiencia (estética) de Dewey, Shusterman (Shusterman, 1992; citado en Agirre, 2005:325) propone una definición de arte basada en la experiencia estética totalmente opuesta a las nociones espiritualizadas y esotéricas de las bellas artes, proponiendo una apreciación más rica y satisfactoria si se engarza con las experiencias de la vida. Dewey, Shusterman y otros autores como Rorty son los pilares del pragmatismo en educación artística. Éste último recalca las

posibilidades del arte en el enriquecimiento personal y la creación de sí mismo. En el campo de la música, Small señala cómo *el derecho a interpretar va inextricablemente unido al derecho a la autodefinición* (2002:24).

¿Cuáles son los fundamentos del pragmatismo en educación artística? A modo de síntesis, I. Agirre describe tres principios para el desarrollo de una perspectiva pragmatista en educación y para la construcción de una renovación de la educación artística. Lo hace en el prólogo a la nueva edición de su trabajo *Teorías y prácticas en educación artística* basándose en los planteamientos de una serie de autores, donde se encuentran los mencionados anteriormente. Los principios son (Agirre, 2005:30-36):

Principio 1: Frente a la educación artística basada en el valor del objeto o en la imaginación del sujeto, fundamentarla en la contingencia de la experiencia estética.

Según este principio, las propuestas educativas no se deben fundamentar, de forma aislada, en la "calidad" de la obra, en la genialidad del sujeto creador o en el valor del contexto. Más bien, habría que buscar los fundamentos de la educación artística (estética) en el lugar de encuentro de estas dimensiones del hecho artístico: la experiencia estética. En palabras de Agirre (2005:32), *es en el encuentro entre producto, sujeto y circunstancia donde hay que buscar la razón de la experiencia estética. Teniendo en cuenta que este encuentro siempre es contingente, es decir, que está fuertemente determinado por la propia naturaleza de la obra, por factores de índole psicológico individual, por razones de orden cultural e ideológico y por razones de orden social y biográfico.* Esta mezcla de factores con el producto estético es lo que hace de cada experiencia estética un hecho singular y rico. Una renovación de la educación artística debe partir de ese lugar de encuentro que supone la experiencia estética y, por tanto, dejar de centrar las propuestas en las supuestas cualidades innatas de los sujetos o en los valores intrínsecos de las obras de arte.

Principio 2: Concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia.

Desde este principio se cuestiona el uso formalista que se hace de las obras de arte como trabajos cerrados que transmiten discursos conclusos y significados fijos que hay que descubrir. Según Dewey, *el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y percibidos.* Este hecho hace que las obras de arte sean condensados de experiencia, tanto para el sujeto creador como para el sujeto perceptor. Asimismo, las obras de arte deben entenderse como relatos abiertos en tanto que lo importante, según Rorty, es que las obras tengan la cualidad de engarzarse con cada biografía e integrarse en cada experiencia vital, contribuyendo a la creación de sí mismo.

Relacionando este principio con el primero, se ve que el valor de la obra de arte está en la facultad de generar experiencia estética. De las ideas de Dewey se deduce que *la posibilidad de que algo pueda ser experimentado estéticamente no reside en la cosa en sí, ni en el origen de la propia experiencia, sino en la intención, en la forma y en el sentido que el receptor da a su relación con el concepto o el evento* (Agirre, 2005:325).

Principio 3: El campo de estudio de la educación artística debe ampliarse al de los artefactos capaces de generar experiencia estética.

La aportación más relevante de este principio es terminar con la problemática de qué obras son las más adecuadas en la educación, terminando así con una posible jerarquía de obras de arte. Concebir el arte como experiencia y las obras como relatos abiertos permite ampliar el objeto de estudio de la educación artística a todos aquellos artefactos capaces de generar experiencia estética. Por ello, y sin olvidar el factor cultural, cualquier artefacto es igual de válido que otro, en tanto que ambos son posibles generadores de experiencia estética. En el caso de la educación musical, todos los géneros, estilos o clases de música son iguales de válidos, no reconociéndose que algún estilo sea superior o inferior al resto.

Retomando de nuevo las competencias, se puede apreciar cómo el concepto de arte que maneja el pragmatismo (como experiencia estética) en la educación artística se acerca mucho más a la lógica de las competencias que el que ofrece el enfoque formalista, que descontextualiza el arte de la experiencia vital y se fundamenta en el valor intrínseco de las obras a partir de sus elementos formales. Por este motivo, se apuesta por el pragmatismo como marco teórico a partir del cual abordar las competencias en educación musical.

4. El pragmatismo en la educación musical

Para la filosofía pragmatista de la educación musical la música es praxis. La música es una forma particular de acción (social) que está llena de significado y se da en un lugar específico, reflejando la identidad de la persona y su relación con los demás en una comunidad. Recordemos que, según el antropólogo Alan P. Merriam, la música sólo se justifica en términos de interacción social. Se puede afirmar respecto a la música que *su naturaleza y sus significados, no importa cuáles, no se encuentran en las obras musicales, por muy hermosas y maravillosas que sean. Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda desempeñar 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). Esta afirmación, según el propio Small, sigue sin ser reconocida por la musicología, la historia de la música y la propia crítica occidentales. Según Kramer (Kramer, 1990; citado en Regelski, 2006:291) la música es, entre otras cosas, una forma de actividad: una práctica. Si se toma en estos términos, deberíamos ser capaces de comprenderla no como un intento de decir algo, sino como un intento de hacer algo. A esto, el propio Regelski añade que, en consecuencia, la música existe no para ser comprendida, sino para ser usada en las prácticas sociales. La mejor manera de ver el grado de comprensión es a través de la praxis, en la acción. Small, tomando la idea de acto ritual de Geertz, afirma que *cada una de las artes es un modo de utilizar el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar nuestros conceptos de cómo nos relacionamos, y cómo deberíamos relacionarnos, con nosotros mismos, con los otros y con el mundo* (2002:20).

El paradigma pragmatista se centra en un tipo de pensamiento propio de la posmodernidad que se fundamenta en el acercamiento del arte a la experiencia vital del individuo. Según Elliott (2001), algunas de las características de la posmodernidad son el reconocimiento de las limitaciones para explicar y conocer con certeza o la ruptura radical con los planteamientos de causalidad, verdad objetiva, racionalidad y narrativas universales. De esta manera, el valor de la música es extrínseco y viene dado por el uso de los sonidos/obras

musicales en forma de prácticas sociales. Por tanto, para los pragmatistas la contextualización, los usos y experiencias sociales y culturales de la música, es la naturaleza misma de la música. Elliott (2005) considera que la música, para que tenga sentido, debe ser situada dentro de un contexto cultural, en lugar de ser considerada como algo autónomo o un lenguaje universal. Cada estilo musical es un sistema social, un mini-mundo. Los productos musicales y los estilos musicales concretos requieren de un grupo de gente (intérpretes, público,...) que desarrolle y comparta un conjunto específico de comprensiones, metas y preferencias musicales en común. Las prácticas musicales están siempre influenciadas (e influenciando) por la sociedad en la que viven.

El conocimiento práctico, emocional o vivencial es el que tiene la primacía en el paradigma pragmatista. Para conocer es necesario *saber hacer*, no basta sólo con *saber*. De esta manera el conocimiento musical tiene sentido en tanto que es útil para vivir y sentir. En la perspectiva pragmatista, la apreciación musical no consiste sólo en la comprensión, como ocurre en el formalismo. La comprensión no consiste en el análisis formal de la obra, sino en vivir y disfrutar de la experiencia estética que se genera en el encuentro con la obra. Según Regelski, la apreciación no es algo que tú *sabes*, sino algo que tú *haces*. Desde la lógica pragmatista, la apreciación es evidenciada en el *hacer*, en el momento de la práctica. El uso es una evidencia empírica de apreciación (de valor), donde conocimiento y destreza se ven involucradas. Asimismo, el conocimiento pragmatista se adapta a las circunstancias particulares de cada momento, donde los inevitables aspectos únicos de cada uso producen un nuevo conocimiento experiencial. Recordemos en este momento la premisa del pragmatismo de Dewey: "aprender haciendo".

Por tanto, el significado de la música no se encuentra simplemente en los sonidos (o sus arreglos en obras). El significado viene dado por el uso de estos sonidos a través de una gran variedad de prácticas sociales, que son las que dan sentido al hecho musical. El enfoque pragmatista en la educación musical pone énfasis en el *musicing* (de Elliott), la *praxis musical* (de Regelski) o en el *musiking* (de Small); el "haciendo música" como una actividad activa y creativa donde el significado es fabricado, no como algo que tiene que ser encontrado o descubierto. De este modo, todas las músicas tienen el mismo rango o son igualmente válidas para el hacer musical. Esto supone el rechazo a una clasificación jerárquica de la música donde algunas clases, géneros o estilos musicales se presupongan como más válidos que otros. Desde este enfoque, toda la música es potencialmente válida, ya que cualquier música, en función del contexto, puede provocar o despertar distintas emociones y vivencias. Asimismo, cuando se aborda un discurso musical, siempre se hace de manera contextualizada y a partir de sus propios elementos constitutivos. La obra musical, por tanto, no es el elemento central en el proceso musical, sino un medio para el enriquecimiento personal y social tanto para las personas que intervienen en el proceso de producción musical como para aquellas otras participantes en la percepción y experimentación de dicha obra. Tanto unos como otros se encuentran con la posibilidad de relacionar dicha obra musical con su propia experiencia personal, lo que permite un crecimiento de la identidad personal de cada uno.

Según Elliott (1995), la finalidad de la educación musical pragmatista es formar personas reflexivas (capaces de escuchar críticamente) y músicos aficionados que den a la música un lugar importante en su vida y en la vida de las otras personas de su entorno. Asimismo, define los fundamentos de la filosofía pragmatista en educación musical en torno a

aspectos como la variedad de propósitos de los trabajos musicales, la complejidad y riqueza de la inteligencia musical y la importancia de los valores para la explicación del significado de la música en la vida del ser humano. Por su parte, Regelski (2006) concibe la educación musical como y para la praxis musical, distinguiendo dos tipos de enseñanza musicales (a las cuales aplica el enfoque pragmatista): la enseñanza para aficionar y la enseñanza como praxis profesional. Para promocionar la primera, señala dos aspectos centrales: la independencia y autonomía musical del alumnado y la presentación de diversas opciones para la práctica amateur musical basada en recursos viables.

Una de las principales consecuencias de la reformulación del proceso educativo desde la aplicación del paradigma pragmatista viene dada por el cambio en la manera de concebir los objetivos y los contenidos. Si el contexto es un elemento clave, los objetivos y los contenidos serán flexibles y se adecuarán en todo momento a las exigencias de las situaciones que se experimenten en la vida real. Sobre la consecución de aprendizajes significativos en educación musical, Rusinek afirma que *el conocimiento conceptual sobre música será significativo si está vinculado de manera no trivial con el evento que denota. Es decir, que la significatividad vendrá dada por una relación (...) entre el conocimiento declarado y la experiencia musical efectivamente vivida mediante la ejecución, el análisis auditivo o la creación* (2004:13).

Además, los objetivos se deben basar en el *saber hacer* y deben ser accesibles y realizables, siempre que se desarrollen de forma progresiva en relación con los diferentes retos musicales significativos. El *saber* será una consecuencia de la práctica musical. Los objetivos de la educación musical deben conseguir, según Elliott, el desarrollo personal a través de la música, fomentando la autoestima, la identidad y la capacidad de expresarnos e impresionarnos. El conocimiento que se debe enseñar a los estudiantes es la habilidad musical (incluye las capacidades de expresión y percepción como los dos lados de la misma moneda). A este respecto, todos los autores pragmatistas proponen el conocimiento verbal en educación musical como una forma auxiliar de conocimiento respecto al conocimiento práctico. Rusinek, en una crítica al sistema educativo español en relación con la música (el cual le parece más propio del medievo que de la posmodernidad), afirma que *mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y adolescentes para mantener durante sus vidas una relación activa con la música, la mera transmisión de información verbal favorece una pasividad consumista que sólo interesa a la industria discográfica* (2004:1). En el pragmatismo, los contenidos se centran, por tanto, en los procedimientos y en el proceso de expresión, siempre de manera creativa. A través de una diversidad de estilos y de géneros musicales (tantos como culturas hay) se pueden llegar a conocer otros modos de representación y significación musicales, lo que supone un modo de educación multicultural en aras de una educación humanística. Por su parte, Rodríguez-Quiles apuesta *por la valentía del profesor a la hora incluir en los contenidos y actividades los intereses y propuestas del alumnado, orientándose hacia los valores, la actualidad y la diversidad* (2004:10). Por ello, se deben incluir, entre otros, contenidos que se relacionen con los usos y funciones sociales de la música. Tomando como base de referencia el trabajo de investigación de S. Hallam (2005) sobre el poder y el uso de la música en diferentes disciplinas, propongo algunos contenidos sobre usos y funciones sociales de la música: la relación entre música y prácticas sociales (religiosas, deportivas, rituales, etc.), el poder comunicativo de la música respecto a la comunicación verbal, la capacidad de desarrollar la identidad de personas y grupos sociales, el uso y consumo de música en los medios de comunicación (y en la publicidad), la relación entre

la música y otras artes (teatro, cine, etc.), la industria y comercio musical (artistas, técnicos, discográficas, etc.) o la música y la medicina (beneficios del uso terapéutico de la música), entre otras.

La metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje según la lógica pragmatista está basada en la acción y la práctica musical, donde la reflexión juega un papel fundamental. Se centra fundamentalmente en los procesos de expresión y percepción musicales, y no tanto en el resultado final. La búsqueda de la información y la creación del conocimiento se pretende que corra a cargo del alumno a través de la acción y la reflexión. El docente debe ser experto en acompañar el proceso (como propone Dewey), con una actitud abierta y flexible y facilitando el acceso a diversas fuentes de conocimiento. Para ello, el profesor mismo debe tener *experiencias artísticas en varios estilos musicales que le permitan llevar a la práctica en el aula propuestas musicales concretas y motivantes, mostrando de paso con su propia actitud el carácter permanentemente abierto y activo de su perfil profesional* (Rodríguez-Quiles, 2004:14-15). Las pautas que debería seguir un docente pragmatista, y que creo importante destacar, son las que propone Agirre (2005:40) en referencia al educador "ironista":

1. *Un educador que conspire contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura.*
2. *Un educador instigador de redescrpciones.*
3. *Un educador que se enfrente al arte como contingente representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano.*
4. *Un educador que conciba el arte y los productos de la cultura como condensados simbólicos de experiencia.*
5. *Un educador que entienda la comprensión estética como un hecho creativo y de crítica cultural.*
6. *Un educador que urda proyectos identitarios a través del enredo de las experiencias propias con proyectos ajenos.*
7. *Un educador que impulse la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad ante su humillación.*

La actitud "ironista" consiste en mantener una duda radical y permanente acerca del léxico último (palabras que posee un individuo con las que justifica sus actos, creencias y valores) que utiliza habitualmente, incorporando léxicos últimos que le aportan la vivencia de otras experiencias. Asimismo, no piensa ni que su léxico último se halle más cerca de la realidad que los otros ni que la duda se elimine o consolide a través de los argumentos formulados a partir del léxico actual. En un mundo en permanente cambio no tiene sentido quedar anclados en un léxico último. Entre las estrategias para llevar a cabo el juego irónico con las obras artísticas están: la manipulación del contexto y redescrpción, el juego intertextual o intericónico, la ampliación de las relaciones y, por último, las formas de interpretación posmoderna (deconstrucción, etc.) despojadas de su pretensión de verdad. Por tanto, los dos propósitos del educador ironista son la creación de sí mismo a través de ese juego redescrptivo y el impulso de la solidaridad a través de la ampliación del "nosotros".

La evaluación se centra en todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, no sólo en el alumno. Para ello, se usan métodos y técnicas cualitativas, algunas más tradicionales como la observación y otras más novedosas como el portafolio, que

focalizan su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El portafolio se presenta como uno de los instrumentos más interesantes para este tipo de evaluación centrada en el proceso. Si las competencias consisten en solucionar problemas creando un conocimiento adecuado a cada situación, el punto de partida de la evaluación debe ser la construcción de conocimientos. Una manera de construir el conocimiento por parte de los alumnos es la elaboración de un portafolio que permita recoger las tareas, actividades y reflexiones que se lleven a cabo en la clase de música. Al ser el alumno el que elabora y recopila dicho material, se le hace más partícipe en el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que se está creando una valiosísima herramienta de evaluación (tanto para el docente como para el propio alumno).

Como se ha visto hasta ahora, si hay un aspecto a resaltar dentro del proceso educativo-musical es la contextualización. *La importancia del contexto y del significado que, en cada contexto, alcanzan determinadas combinaciones sonoras, se transforma en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical* (Vilar, 2004:10). Consecuentemente, se debe afrontar la poca relación existente en muchas ocasiones entre la música que se da dentro de la escuela y la que se da fuera. Como apunta Regelski (2006), se debe pasar de la *música escolar* a la *música en la escuela*. Siempre que sea posible, se debe establecer una relación entre la música que se está haciendo en la escuela y la música que se está escuchando o se va a escuchar en ese periodo concreto del año dentro de esa sociedad determinada. Del mismo modo, los usos y funciones sociales de la música deben ser tratados con mucha mayor frecuencia dentro de la escuela de lo que actualmente se hace, ya que este tipo de aprendizajes son los que permitirán formar a personas y ciudadanos competentes.

5. Consideraciones finales

Atendiendo a la organización del sistema educativo, se pueden distinguir dos vertientes dentro de la educación musical: la primera, la educación musical en la educación obligatoria (a modo de educación musical para la vida de cada individuo en sociedad) y la segunda, la enseñanza específica de la música (que, aún siendo deseable, no llega a todas las personas). Esa educación musical para la vida debe tener como finalidad enseñar la habilidad musical para aficionar y hacer sentir la música con el propósito de que el alumnado pueda tener una relación activa con el hecho musical durante toda su vida. Esta habilidad musical consiste tanto en la producción musical individual y/o grupal como en la escucha creativa dentro de un contexto social, lo que, sin duda, contribuye eficazmente a la formación integral de la persona. Para tal fin, parece más aconsejable y significativo que la persona sea capaz de vivir y disfrutar individual y socialmente con la música que, por ejemplo, conocer la forma sonata (lo que no implica que no sea necesario conocer ciertos elementos formales).

De este modo, parece clara la necesidad de utilizar el enfoque pragmatista, al menos en la educación musical obligatoria, como punto de partida para una nueva configuración de la práctica educativa basada en el modelo de las competencias. Del mismo modo, aunque en las enseñanzas artísticas específicas el uso de este enfoque no se vea de manera inmediata, desde nuestro punto de vista, hay muchos aspectos de las mismas que se podrían enriquecer añadiendo a lo existente algunos planteamientos pragmatistas.

En ningún momento se pretende presentar los paradigmas tratados como radicalmente opuestos o un determinismo por parte de uno de ellos. Aunque, como se ha visto, a nivel teórico sí guardan bastantes diferencias en la manera de entender la naturaleza de la música, no se plantea que los paradigmas formalista y pragmatista sean incompatibles en la práctica educativa. Más bien lo contrario: dos perspectivas complementarias, que siempre deben estar presentes dentro de la educación musical y donde la mayor o menor presencia de los fundamentos de cada una de ellas dependerá del contexto y la situación educativa concreta.

Referencias bibliográficas

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.

Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonia: Didáctica de la música*, 41, 17-36.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2001). Modernity, Postmodernity and Music Education Philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17, 32-41.

Hallam, S. (2005). How to advocate for music: Personal stories of music education advocacy: The power of music. *International Journal of Music Education*, 23, 144.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell. (Citado en Elliott, 2001)

Horch, M. (2008). Educar en competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 376, 66-68.

Kramer, L. (1990). *Music as cultural practice, 1800-1900*. Berkeley: University of California Press. (Citado en Regelski, 2006)

Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge: Harvard University Press. (Citado en Elliott, 2001)

Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.

OCDE (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Consultado el 12 de marzo, 2008, en <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>

Popkewitz, T. S. (2007). *Educación y cosmopolitismo: la producción de la infancia como producción de lo social*. Conferencia de Thomas S. Popkewitz en el Ciclo de Conferencias en Educación-2007, Buenos Aires, 1 y 2 de noviembre. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

PROCETAL (2003). *Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja. Currículo*. Consultado el 18 de noviembre, 2007, en <http://www.procetal.org/>

Regelski, T. A. (2003). Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education, *Didacta Varia (Helsinki University Faculty of Teacher Education)*, 8(1), 63-92. Consultado el 3-2- 2008 en <https://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/>

Regelski, T. A. (2006). 'Music appreciation' as praxis. *Music Education Research*, 8:2, 281–310.

Regelski, T. A. (2007). Dando por sentado el 'arte' de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME*, 19, junio 2007. Consultado el 23 de octubre, 2007, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/regelski.pdf>

Rodríguez-Quiles, J.A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, junio de 2004. Consultado el 6 de marzo, 2006, en <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen I, 5. Consultado el 14 de marzo, 2007, en <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>

Shusterman, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachussets: Blackwell. (Citado en Aguirre, 2005)

Small, C. (2002). *El Musicar y el Multiculturalisme*. Actas de las IV Jornadas de Música. 13-31. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona.

Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, junio de 2004. Consultado el 24 de julio, 2006, en <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>

Westbrook, R. B. (1999). *John Dewey*. New York: UNESCO.