



# Educación Musical para la formación integral en la escuela española

*Juan José Arenas Martínez  
Universidad de Granada*

*Becario FPU13/00412 por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España*

## Un sistema educativo racionalista

La ley educativa española en vigor<sup>1</sup> para la etapa de Educación Primaria pretende la formación integral del alumnado, al menos si atendemos a sus fines y principios (“Ley Orgánica”, 2013; “Ley Orgánica”, 2006; “Real Decreto”, 2014). Sin embargo, si se mira el tiempo establecido por ley para las distintas áreas en relación a las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, se ven grandes diferencias con la lengua, las matemáticas y las ciencias como las asignaturas con mayor tiempo asignado, ocupando un mínimo obligatorio del 50% del horario lectivo, a lo que hay que añadir que la Educación Artística pasa a ser optativa (“Real Decreto, 2014”). Esta prevalencia también estaba presente en el decreto derogado, ocupando estas áreas entre un mínimo entre 43% y un 47% del tiempo escolar de forma obligatoria, con la diferencia de que la Educación Artística era obligatoria (“Real Decreto”, 2006). Pero esta jerarquía en el horario es el resultado de una cultura que escinde la ciencia y el arte dando prioridad a la primera (Bulacio y Frega, 2008; Robinson, 2011; Small, 1989), desde una concepción racionalista del mundo y del aprendizaje, en la que el conocimiento es algo abstracto que sencillamente se ha de transmitir. En esta cultura, la música también sufre el proceso de racionalización que tiene

---

<sup>1</sup> A fecha de la redacción del presente proyecto de tesis, es decir, marzo de 2014, la legislación educativa vigente es la Ley Orgánica de educación o LOE (“Ley Orgánica”, 2006), junto a la LOMCE (“Ley Orgánica”, 2013) que entró en vigor el día 10 de diciembre de 2013 y que no deroga sino que supone una modificación de algunos aspectos de la anterior. Respecto a la etapa de Educación Primaria, el 1 de marzo de 2014 entró en vigor el Real Decreto 126/2014 (“Real Decreto”, 2014), que regula el currículo básico y deroga el anterior (“Real Decreto”, 2006).



en el Clasicismo musical su máximo exponente, fruto de lo cual resulta una educación musical racionalista, desvinculada de la experiencia (Small, 1989).

En relación con este pensamiento, esta escisión se establece también entre el producto y el proceso, debido a un sistema pensado para la sociedad industrial, en la que el producto es lo importante y se pone énfasis en la evaluación cuantitativa de la educación, no solo con los exámenes mediante los cuales los estudiantes obtienen calificaciones numéricas, sino también mediante pruebas de diagnóstico que buscan una calidad en la estandarización de la educación (Robinson, 2011), midiendo la competencia en las tres áreas imperantes (lenguas, matemáticas y ciencias) o aplicando el mismo modelo de evaluación a otras áreas como la música que no encaja dentro de estas formas de evaluación (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2011, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, n.d.). La nueva ley educativa (“Real Decreto”, 2014) lleva más allá este proceso de estandarización e introduce el concepto positivista de “Estándares de aprendizajes evaluables”, dejando claro además que son las competencias comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología las que se potenciarán en Educación Primaria, cosa que queda patente en que son las únicas que se evalúan en la evaluación final de Educación Primaria cuya finalidad se indica que es servir de evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos (“Ley Orgánica”, 2013).

Esto se indica a pesar de afirmarse también que se adoptan las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente de la Unión Europea que en ningún momento establece jerarquías entre las mismas y que contempla la música dentro de la octava competencia de conciencia y expresión culturales (“Recomendación”, 2006) y a pesar de afirmar que la creatividad, el trabajo en equipo y el sentido crítico han de tener un tratamiento transversal. Además respecto a la Educación Artística se afirma que:

El proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. (“Real Decreto”, 2014)

Se intenta por tanto evaluar la educación como si fuese un proceso de fabricación de un producto (Robinson, 2011). Esta visión de la enseñanza provoca carencias en la educación de los alumnos en todo lo que va más allá de los conocimientos en las materias instrumentales o saberes científicos, Desde esta concepción industrial, se cosifica a la música desvinculándola de su componente emocional (Fehér, 1989), escindiéndola de la experiencia (Aróstegui, Stake y Simons, 2004). Se ve la escuela como una institución desvinculada de la comunidad en la que se materializa y donde se transmite un conocimiento preestablecido a los alumnos, desde una cultura dominante que asimila las culturas minoritarias (Fernández, 1999). Por tanto, experiencias como aprender a convivir en una sociedad inclusiva e intercultural o todo lo que se puede aprender a través de una educación musical centrada en el proceso, en la vivencia y en la creación en comunidad, pasan a segundo plano. Sin embargo es en el entorno del niño, en su comunidad, donde su vida y sus actuaciones adquieren significado según se reconocía en el Real Decreto 1513/2006 (“Real Decreto”, 2006).

La nueva ley (“Real Decreto”, 2014) a su vez reconoce la importancia de que las competencias clave adquiridas se transfieran a los diversos ámbitos de la vida de los niños y de que el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial se lleve a cabo tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales (“Real Decreto”, 2014). Rodríguez-Quiles va más allá al afirmar que gran parte de los aprendizajes informales de los niños suceden fuera de la escuela (Rodríguez-Quiles, 2014). Además los aprendizajes de los niños, más aún si cabe en el caso de las habilidades sociales, son un fenómeno social en el que los niños aprenden de cómo se les trata y de cómo se relacionan las personas que les rodean (Vygotsky, 1997), además de aprender por imitación de modelos y también de forma vicaria (Bandura y Walters, 1974). Se hacen necesarias entonces actuaciones educativas en las que se tenga en cuenta no solo el producto, sino el proceso, lo que pasa día a día en la clase, que pongan el foco en lo social y que contextualicen la enseñanza para contribuir a un desarrollo pleno del alumnado, como ciudadanos responsables y se superen los mensajes ambivalentes de las que son objeto los niños fruto de las contradicciones presentes en el currículum (Abajo, 1997).

## Música, comunicación e identidad

Si se plantea una educación integral de los niños de Educación Primaria, donde el trabajo en valores y la formación de ciudadanos críticos para una sociedad democrática sea algo fundamental, el diálogo deberá ser una constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo especial atención a la comunicación en las aulas. Trasladando este pensamiento a la educación musical, será necesario aprovechar la capacidad de la música de servir como vía de expresión y comunicación social, ya que “la música es esencialmente una actividad social - es algo que hacemos junto a otros, bien como oyentes o bien como cocreadores” (Hargreaves et al., 2002, p.5).

En este sentido, Hargreaves, MacDonald y Miell (2005) señalan lo único y lo complejo de la música como vía de comunicación cuando proponen un modelo en el que la comunicación musical es el resultado de la interacción entre la actuación musical y la respuesta que suscita la actuación en el oyente. En este modelo, la actuación musical que puede ser en vivo, grabada o retransmitida, es el resultado de la interrelación de variables relacionadas con tres factores, que son: la díada formada por el intérprete y el compositor de la música y sus factores personales; la situación y el contexto de la actuación; la música que se está interpretando. Del mismo modo, la respuesta psicológica, cognitiva y afectiva suscitada en el oyente, es el resultado de la interrelación de variables relacionadas también con tres factores: la música que se está escuchando, que engloba variables como la familiaridad del oyente con el género o la complejidad de la obra; la situación y el contexto en el que se produce la escucha; las variables asociadas al propio oyente como su conocimiento musical o su personalidad.

En este modelo, señalan los autores:

Son el artista y el oyente los que deciden qué es y qué no es musical(...) Diferentes sonidos (o la ausencia de estos) se hacen musicales cuando la gente colectivamente los imbuye con significado musical, y un aspecto importante de esto es el contexto social y cultural dentro del que estos sonidos existen” (Hargreaves, et al., 2005, p.2)

Por tanto, como medio y herramienta de comunicación, la música no es un objeto independiente del sujeto, sino que su significado está determinado por el sujeto, el contexto y la situación. En este pensamiento coincide Stublely cuando expresa que:

La experiencia musical, sea del auditor, del intérprete o del compositor, es un acto intencional en el cual los individuos aceptan el evento musical como propio, dando forma a lo que es dado en relación a su propia reserva de experiencias pasadas y conocimiento. (2006)

Me gustaría apuntar respecto a estas dos visiones, que en la educación musical en Primaria puede ser frecuente que compositor, intérprete y auditor sean la misma persona, por ejemplo, en las composiciones colectivas que puedan hacer los niños, dando un carácter de mayor complejidad a la comunicación.

Hargreaves, Macdonald y Miel (2012), indican que “El acercamiento sociocultural (...) se ha convertido en una fuerza dominante en la psicología del desarrollo y la psicología educacional” (p. 125). Si unimos esto a que la música parece jugar un papel único en el desarrollo individual y social de los seres humanos (Hargreaves et al., 2005) podemos hacernos una idea de lo importante que puede ser estudiar la actividad musical para entender el desarrollo humano. Esta afirmación se entiende mejor viendo el trabajo de Trevarthen (2002), que muestra apoyándose en diversos estudios científicos que la música y la actividad musical son una forma de comunicación que se desarrolla en los bebés mucho antes que el habla:

Tras muy pocos meses un bebé puede hacer música y parece haber encontrado una personalidad orgullosa de artista (...) Esta “muestra” musical parece ser el inicio de su identidad social como un miembro de un grupo - un grupo con hábitos conocidos, experiencias de celebración y habilidades de actuación que son valoradas por los lazos que representan y refuerzan. (...) Cuando un bebé de seis meses sonríe al reconocer una canción favorita y salta con el pulso, es como saber su nombre, mostrando un “yo” social dentro del placer afectivo de la familia de compartir. (p. 22)

Es importante hacer notar que también está afirmando que lo musical es el inicio de la identidad social, como se ve en el ejemplo que propone. Así que no solo música y comunicación son inseparables sino que la música cumple una función social en el ser humano desde que es un bebé. Más adelante en el mismo trabajo indica que:

Las habilidades psicológicas de reconocimiento de características índice de la apariencia facial, de cualidades vocales y del lenguaje se potencian en dos periodos

de la vida, en niños que acaban de aprender a andar y en la adolescencia temprana. En esos periodos, el cerebro, y quizás particularmente el hemisferio derecho, parece que busca de forma más activa las experiencias formativas que permitan formar nuevas relaciones y obtener nuevos hábitos. (Trevvarthen, 2002, p. 32)

Atendiendo a lo que indica Trevvarthen parece adecuado pensar entonces, que los últimos años de Educación Primaria son un buen momento para empezar a poner especial atención a la formación en habilidades para la formación y el manejo de las relaciones sociales. Además, Lamont (2002) indica que “en las autodescripciones de los niños, las características físicas declinan en importancia entre los 6 y 13 años, mientras que las características relacionadas con los aspectos psicológicos sociales y las actividades se hacen más importantes.” (p. 42), siendo esto debido a las comparaciones que hacen con sus compañeros respecto a sus logros y actitudes para el entendimiento propio y el de los demás. El resultado de este proceso sostiene que termina en una internalización de las características psicológicas del yo y los otros en la adolescencia.

Como consecuencia de esto, en el desarrollo de la identidad en la escuela se pasa de un papel predominante de la identidad personal (características individuales o idiosincrásicas) al comienzo de la escolarización primaria, al protagonismo de la identidad social (en relación al grupo). La Educación Primaria es entonces una etapa importante en el desarrollo de la identidad de los niños, adquiriendo progresivamente una importante cualidad social. Por tanto en educación musical, es imperativo trabajar teniendo en cuenta las identidades de los alumnos y por tanto sus identidades musicales.

Pero no solo hay un cambio cualitativo progresivo hacia una identidad cada vez más social, sino que además, al igual que el conocimiento, las identidades vistas desde el postestructuralismo, tal como indican Aróstegui y Louro (2009) “no son naturales y fijas, sino que se construyen en ambientes históricos, sociales y culturales específicos, a través de la apropiación de los discursos y prácticas específicas destacadas dentro de los lugares” (p. 20). La práctica, la experiencia diaria desde este punto de vista es fundamental. Dicho de otra forma:

Todo lo que hacemos en nuestras vidas afecta nuestra habilidad de construir la realidad. Esto es por lo que no vemos el mundo como es sino como somos en el momento como constructores de realidad en constante cambio como consecuencia de tal construcción. Esto además explica por qué las primeras experiencias tienen una

fijación más fuerte, no solo por un menor número de referencias, sino también porque la posterior construcción del conocimiento parte de ellas (Aróstegui y Louro, 2009, p. 21)

Si pensamos desde esta óptica que las primeras experiencias son fundamentales, además del entorno familiar, la socialización que se haga en la escuela tendrá pues un papel fundamental como experiencia modelo para futuras socializaciones. Y es que es en esta institución donde los niños y las niñas tienen experiencias de socialización más allá de la familia durante gran parte de su tiempo, tanto con el grupo de iguales, como con los maestros. Estos tipos de relaciones entre iguales y con figuras de autoridad, se repetirán posteriormente de forma constante a lo largo de sus vidas.

Vila (2002) sigue la misma línea de pensamiento de Aróstegui y Louro, pero desde la concepción de identidades narrativizadas, cuyo objetivo es dar forma y sentido a las experiencias diarias mediante una narración en que la persona es la protagonista. Así va configurando una trama bajo la que interpreta la realidad. Cada experiencia nueva la contrastará con ésta, y negociará la inclusión de los significados propuestos por ésta, dentro de su historia personal.

Este autor, además, poniendo como ejemplo un estudio que hizo sobre el tango, expone la idea de que el significado de la música no es algo predefinido, sino que aunque una pieza musical tenga quizás mensajes o sentidos que son más proclives a ser interpretados, cada persona, en función de su identidad, hará su interpretación de la pieza. Esta idea, desde el papel de la música en los movimientos sociales, también está presente en el trabajo de Rosenthal y Flacks (2012), ya que muestran que el mensaje de una pieza musical que finalmente llega a la audiencia está mediado o influenciado por muchos factores, pudiendo llegarse a interpretar ésta de una forma contraria a como la concibió el artista, como es el caso de la canción *Born in the U.S.A.* de Bruce Springsteen, que trata de las desigualdades sociales que tienen lugar en los Estados Unidos y fue usada durante la campaña presidencial de un partido conservador.

Hay que añadir a estos factores el hecho de que la clase de música de Primaria es un entorno multicultural porque en ella “se da uno o varios de los siguientes aspectos: La coexistencia de alumnos de distintas etnias; la coexistencia de distintas generaciones (profesor/alumnos); la coexistencia de diversos estilos musicales que incluso pueden



variar a lo largo del curso académico (Rodríguez-Quiles, 2004, p.118). Respecto a la diferencia generacional Aróstegui y Louro (2009), la ejemplifican desde el comentario de una estudiante de música, al expresar que su actitud no adecuada en clase resulta de que piensa que la música que están viendo en clase es basura. También en relación con este punto, otro trabajo de Rodríguez-Quiles (2003b) trata sobre la socialización musical del profesorado de educación musical y cómo ésta suele diferir de la de su alumnado. Además expresa que al haber variedad de gustos musicales en los alumnos, trabajar con obras que gusten a unos y no gusten a otros, puede ocasionar conflictos. Por eso recomienda la potenciación del trabajo en valores, no solo en educación musical sino como parte del desarrollo integral de la persona.

Finalmente, tras todas las ideas vistas en este apartado, se puede concluir que la música como comunicación y práctica musical es un fenómeno de interrelaciones complejas. Además las identidades se construyen y reconstruyen mediante experiencias de práctica, tomando progresivamente hacia la adolescencia mayor importancia las identidades sociales. Por otro lado, ya desde la más temprana infancia el niño usa la música, la actividad musical, como herramienta de definición identitaria. Por último, los significados de las piezas musicales no son unívocos, dependen de la persona que se apropia de ellos y de su contexto, entre otros factores, lo que provoca que haya diferencias de gustos sobre todo teniendo en cuenta que la clase de música es un espacio multicultural

## **Educación musical para una ciudadanía potenciada**

En la justificación de la importancia del trabajo de la música en Educación Primaria, teniendo en cuenta la música como una herramienta eminentemente social de comunicación y las identidades sociales, falta hacer al menos otra consideración y es que en educación tan importante como saber de dónde se parte y dónde se está, es el saber a dónde se va. Con esto me refiero y pongo especial énfasis en la educación musical de tercer ciclo, en la que la educación tiene que tener en cuenta cómo va a ser la relación de los niños con la música en la etapa inmediatamente posterior que es la adolescencia, para preparar una transición adecuada. Tarrant et al. indican que:



Una observación consistente en la investigación ha sido que la involucración con la música (principalmente popular) es especialmente prominente en la adolescencia, y parece ser mayor que con otros medios. (...) De hecho para muchos adolescentes, escuchar música es la actividad de ocio preferida (2002, p. 5)

Reguillo, señala que un elemento importante en la relación de los jóvenes con la música es que “es el primer “territorio liberado” con respecto a la tutela de los adultos y un lugar clave para la autonomía de los jóvenes.” (2000, p.44), debido a que los avances tecnológicos han hecho posible que puedan disfrutar de ella en la intimidad de su soledad. Más adelante en el mismo artículo lanza otra idea clave:

La música es el lenguaje que vehicula los emergentes sentidos de lo social-identitario para los jóvenes, la posibilidad de romper el encierro de su propia piel. Es el lenguaje que permite explorar el mundo y al mismo tiempo expresar las propias valoraciones sobre ese mundo. La música es entonces el lugar de interacción entre lo interior y lo exterior, y para algunas identidades juveniles se convierte en el lugar privilegiado para conciliar el espacio tópico (el lugar concreto y preciso que habita el cuerpo) con el espacio teletópico (el lugar lejano, lo social). (Reguillo, 2000, p. 46)

En estas dos declaraciones pone de relieve la importancia de la música en la configuración de la identidad personal y de la identidad social de los jóvenes, además también afirma que la música es un territorio en el que los jóvenes tienen sus primeras experiencias de solidaridad.

En esta relación con la música se producen adhesiones que según Garcés pueden ser de dos formas:

Por un lado, está la adhesión en función del consumo cultural, que es cambiante, flexible y efímera, propia de los *estilos juveniles* y, por otro lado, se encuentran adhesiones fuertes, que implican procesos de identificación de las *culturas juveniles* que sienten la posibilidad de diferenciarse a través de la música y, sobre todo, de instaurar alternativas de pertenencia y de identificación que trasciendan la cultura oficial. Las culturas juveniles ofrecen una producción cultural propia, diferente y creativa, en tanto se alejan de los estilos juveniles, aquellos que promueve el mercado de la moda, e instaura procesos de homogeneización del mundo adulto, es decir, institucionalizado (2009, pp. 138-139)

En esta identificación de la música como cultura juvenil la identificación vital sin duda es mucho más fuerte que en el primer caso, siendo la música una forma de vivir, de ver el mundo, distanciándose de los meros consumidores de productos dados. También puede haber una apropiación de los medios, convirtiéndose los jóvenes en productores (p.e. mediante estaciones de radio o estudios caseros) (Garcés, 2011), produciéndose así

un empoderamiento, puesto que emiten su mensaje, un mensaje alternativo al de la cultura oficial.

Aquí es donde vuelvo de nuevo al pensamiento sobre la educación musical en tercer ciclo de Primaria, puesto que los docentes pueden elegir impartir una materia de música que no tenga en cuenta la dimensión social y cultural de la práctica, o pueden fomentar esa relación más profunda con la música, que la piensa como cultura musical, que puede ser un vehículo de empoderamiento, de desarrollo integral e incluso como herramienta de cambio social ya que como escribe Rodríguez-Quiles:

La Música en la escuela -el Arte en general- si no consigue a la larga servir de motor de cambio de la sociedad en la que los alumnos se desenvuelven y desarrollan como personas, deja de tener sentido en sí mismo como materia escolar. La música entendida como mero elemento decorativo del currículum (y es así como viene siendo entendida de hecho en nuestro país) es algo por lo que no merece la pena luchar demasiado, puesto que el alumno siempre podrá contar en la calle con muestras musicales más que suficientes con las que satisfacer (seguramente de manera acrítica) sus necesidades de ocio. (2002, p.108)

Otro aspecto a tener en cuenta respecto a las identidades musicales en la adolescencia es el que señalan Tarrant et al. (2002), cuando exponen que para los adolescentes los grupos de iguales y la evaluación positiva de los grupos a los que pertenecen son algo fundamental, basándose en cuatro estudios llevados a cabo por North y Hargreaves (1999), sobre las preferencias musicales como signo de identidad en la adolescencia, en los que mostraron que los adolescentes hacían atribuciones estereotipadas a otra gente en función de los estilos musicales preferidos y que en las comparaciones entre gente con sus mismas preferencias musicales y gente con otras preferencias musicales, favorecían a su grupo.

A nivel escolar es importante tener en cuenta que los niños hacen comparaciones entre su grupo y otros grupos, en las que están presentes sesgos atribucionales que les favorecen respecto a los otros grupos. Esto es lo que afirma Sánchez- Muros (2008) en la Tesis Doctoral que llevó a cabo sobre las características de las representaciones que tienen los niños payos sobre el alumnado gitano en colegios en los que conviven estas dos etnias. Para ello analizó los atributos presentes en los discursos de niños de Primaria utilizando los datos obtenidos de redacciones libres sobre los gitanos y cuestionarios con preguntas

abiertas. Esta investigadora basó su estudio en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), que según indica la autora sostiene que la aprehensión de la realidad social se hace mediante procesos cognitivos y de interacción social que construyen unos compuestos, que son las representaciones sociales, formados y compartidos a nivel colectivo, mediante las que clasificamos a las personas y explicamos sus comportamientos. En la explicación de estos comportamientos indica que entra en juego la teoría de atribución por la que se hacen sesgos atribucionales según quién los protagonice, favoreciendo a los individuos del grupo propio, frente a los de los grupos externos.

La música, las preferencias musicales, entonces pueden servir como elemento de unión y de identificación del adolescente con su grupo de iguales. Esto puede resultar tras todo lo visto en que el adolescente se identifique con su grupo de amigos y que se cierre o que otorgue menos valor a las experiencias que vengan de fuera, de los otros grupos. Esta es la concepción tradicional de comunidad entendida como “unificación o fortaleza aislada y cerrada a los de fuera” (Higgins, 2006, p.3). Frente a esto, Higgins propone una concepción de música en comunidad como una práctica de hospitalidad, es decir, de constante bienvenida a los nuevos participantes, señalando que en consecuencia:

Uno puede decir que la promesa de la “bienvenida” pone constantemente en duda “lo de dentro” - y esto puede dar miedo al líder del grupo y a los participantes. De acuerdo con esta formulación “lo de fuera”, o lo excluido, afecta y determina “lo de dentro” o incluido. Sin embargo, si los músicos de la comunidad pueden alcanzar un deseo de hospitalidad incondicional esto puede prevenir el cierre que es característico de una comunidad determinada y así proveer una mayor capacidad de decir “Sí, por favor únete” (2012, pp. 114-115)

Aunque el autor se refiera a comunidades musicales en general, cuya característica principal es la apertura a recibir constantemente nuevos miembros, este concepto se puede extrapolar a la educación musical en Educación Primaria. Se puede así enfocar como una práctica inclusiva dentro de la realidad multicultural que es el aula de música de primaria, volviendo de nuevo a Rodríguez-Quiles (2004). Este cuestionamiento de lo de dentro por parte de lo de fuera puede ser el fruto del diálogo musical, de la comunicación musical que se establezca en la práctica musical diaria en la clase de música, resultando en una práctica de entendimiento, de respeto y de



enriquecimiento. Pero este diálogo a través de la música no hay que tomarlo como sinónimo de comunicación hablada, pues esta es solo una parte de la experiencia. Es decir, en palabras de Ramón Pelinski (2000):

Hay que ensanchar el concepto de lenguaje verbal, racional, lógico y discursivo, para incluir en él denotaciones que incluyan la comunicación por el movimiento, la conversación del gesto físico, el diálogo de la audición sonora y toda suerte de dispositivos corporales que definen nuestra identidad. (p. 173)

De esta forma se entiende que en la práctica musical se da una comunicación que va más allá de lo puramente verbal y esto es lo que hace que el diálogo musical encaje tan bien dentro de la perspectiva de una educación integral, pues involucra el intelecto y las emociones y establece varias vías de diálogo además de la palabra como movimiento en la danza con el cuerpo como medio, el sonido que está presente en toda la experiencia musical, los gestos o las miradas, que son fundamentales muchas veces a la hora de entenderse en la práctica musical en conjunto.

Tener en cuenta la naturaleza social de la música a la hora de trabajar con ella, como en este caso “puede ayudar a la gente a participar positivamente en el mundo y reforzar a los individuos y a las comunidades a través del desarrollo del capital social” (Jones y Langston, 2012, p. 121). Entendiendo el capital social como:

Un producto de los atributos comunales como las redes sociales, las normas y valores y la confianza entre los individuos y entre y dentro de las organizaciones comunales ((que)) dependen de interacciones entre individuos y organizaciones y ayudan a generar coordinación, cooperación e interacciones que pueden ser de mutuo beneficio para los implicados”. (Jones y Langston, 2012, p. 122)

El capital social se ve así como el resultado o los beneficios de la participación en la comunidad o en una organización comunitaria. De esta forma, refiriéndose a agrupaciones comunitarias como bandas o grupos de danza Jones y Langston afirman que:

El capital social desarrollado a través de estas actividades ayuda a crear comunidades. Además de fomentar el desarrollo de habilidades musicales, estas organizaciones crean oportunidades para la reciprocidad y obligaciones, empoderan a los participantes a desarrollar redes y mantener o mejorar su conexión comunitaria y crear normas compartidas, valores y confianza (2012, p.127)



Esta última idea complementa las ideas dadas anteriormente respecto a la música en comunidad, y sugiere para su transferencia a la educación musical un trabajo colaborativo, por proyectos, pues de esta forma se transfiere la idea de empoderamiento, reciprocidad y obligaciones que señalan los autores. Así, como dice Silverman (2012) citando a Koopman, lo común de los programas de música en comunidad es que incorporan “formas de hacer música colaborativas, desarrollo de la comunidad y crecimiento personal” y “enfatisa el empoderamiento y permite el acceso a la música a toda la gente a través de una ciudadanía potenciada” (Koopman citado por Silverman, 2012).

En definitiva, vista la importancia de la relación con la música en la adolescencia y su influencia en la configuración de la identidad grupal, se tiene que la educación musical en los últimos años de Educación Primaria, puede servir como preparación para que esta identidad grupal esté abierta al exterior, a los cambios. Para ello debemos entender la música como una práctica en comunidad desde la hospitalidad, desde la aceptación de lo nuevo y desde el diálogo y de la comunicación enriquecida que aporta, sirviendo así como motor de transformación social, empoderamiento y práctica de ciudadanía, en el marco de una verdadera educación integral.

## Referencias bibliográficas



Abajo, J.E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2011). *Evaluación de diagnóstico 2010-2011. Informe de resultados*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1d4df67c-5f86-442d-b2e5-92bbd139c97f&groupId=35690](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document_library/get_file?uuid=1d4df67c-5f86-442d-b2e5-92bbd139c97f&groupId=35690)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Evaluación de diagnóstico Orientaciones para la Competencia Cultural y Artística*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document\\_library/get\\_file?uuid=4ffe2179-c25e-4cad-a182-2934b221b9de&groupId=35690](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/c/document_library/get_file?uuid=4ffe2179-c25e-4cad-a182-2934b221b9de&groupId=35690)

Aróstegui, J.L. y Louro, A.L. (2009) What We Teach and What They Learn: Social Identities and Cultural Backgrounds Forming the Musical Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 182, 19-29.

Aróstegui, J.L., Stake, R. y Simons, H. (2004, September 27). Music education for the 21st century: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. *Education Policy Analysis Archives*, 12(54). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n54/>.

Bandura, A., Walters, R. H. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Riviére, A., Trad.). Madrid: Alianza editorial.

Bulacio, C., Frega, A.L. (2008). *Diálogos sobre arte: antropología y arte*. Buenos Aires: Bonum.



- Fehér, F. (1989). Música y racionalidad. En Fehér, F. y Heller, A. *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural* (pp. 101-146)
- Fernández, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Garcés, A. (2009) Etnografías vitales: Música e identidades juveniles Hip Hop en Medellín. *Folios*. 21,22, 125-140
- Garcés, A. (2011) Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Signo y pensamiento*. 58, 108-128.
- Hargreaves, D., MacDonald, R y Miell, D. (2005). How do people communicate using music? En Miell, D., MacDonald, R. y Hargreaves, D. (eds.) *Musical communication* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., MacDonald, R y Miell, D. (2012) Musical identities mediate musical development En McPherson, G. y Welch, F. (eds.) *The oxford handbook of music education Vol 1* (p. 125-142). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., Miell, D. y MacDonald, R. (2002): What are musical identities, and why are they important? En MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (eds.): *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2006). The Community in Community Music: Hospitality – Friendship. En Coffman, D. y Higgins, L. (Eds.), *Creating Partnerships, Making Links, and Promoting Change: Proceedings from the 2006 Seminar of the Commission for the*



*Commission for Community Music Activity* (pp. 2-19). Recuperado de [http://issuu.com/official\\_isme/docs/2006\\_cma\\_proceedings\\_?viewMode=magazine&mode=embed](http://issuu.com/official_isme/docs/2006_cma_proceedings_?viewMode=magazine&mode=embed)

Higgins, L. (2012) The community within community music. En McPherson, G. y Welch, F. (eds.) *The oxford handbook of music education Vol 2* (p. 105-119). Oxford: Oxford University Press.

Jones, P. y Langston, T. (2012). Community music and social capital. En McPherson, G. y Welch, F. (eds.) *The oxford handbook of music education Vol 2* (p. 120-137). Oxford: Oxford University Press.

Lamont, A. (2002): Musical identities and the school environment. En MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (eds.): *Musical identities* (pp. 41-59). Oxford: Oxford University Press.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 04-05-2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 10-12-2013.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Finetti, N., Trad.). Anesa-Huemul: Argentina.

North, A. y Hargreaves, D. (1999) Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92. DOI: 10.1080/1461380990010107

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (n.d.). *El programa de PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>





- Pelinski, Ramón. 2000. "Homología, interpelación y narratividad en los procesos de identificación por medio de la música". En *Invitación a la Etnomusicología. Quince fragmentos y un tango* (pp.163-175). Madrid: Akal.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 01-03-2014
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 08-12-2006.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Reguillo, R. (2000). El lugar desde los Márgenes. *Músicas e identidades juveniles*. 13, 40-53.
- Robinson, K. (2011, 4 de marzo). Entrevista por E. Punset [Transcripción de la entrevista]. Recuperada de <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2002). Los sonidos del alumnado: nuevas perspectivas en educación musical. *Eufonía*. 24, 103-109.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2003). Subculturas musicales juveniles y formación del profesorado de música, en Álvarez J. y otros (Eds.): *Participación, Convivencia y Ciudadanía* (pp. 361-367). Granada: Ed. Osuna.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2004). Reflexiones sobre educación musical intercultural hoy. *Eufonía*. 32, 113-122.



- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014). Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares. En José Francisco Durán Medina Correo (Coord.): *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*. (pp. 405-422) España: ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Rosenthal, R. y Flacks, R. (2012). *Playing for Change: Music and Musicians in the Service of Social Movements*. Boulder: Paradigm
- Sánchez-Muros, S. (2008). “Hablando de los gitanos”. Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1887/1/17465722.pdf>
- Silverman, S. (2012). Community music and social Justice: Reclaiming love. En McPherson, G. y Welch, F. (eds.) *The oxford handbook of music education Vol 2* (p. 155-167). Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.
- Stubley, E. (2006). Bases filosóficas (Aranda, M., Trad.). En *Boletín de investigación educativo musical*. 37. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Tarrant, M., North, A. y Hargreaves, D. (2002): Youth identity and music. En MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (eds.): *Musical identities* (pp. 134-149). Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness en MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (ed.) *Musical Identities* (pp. 21-38). Oxford: Oxford University Press.



Vila, P. (2002). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos en *Cuadernos de Nación. Tomo: Músicas en transición* (pp. 15-43). Bogotá: Ministerio de Cultura.

Vygotsky, L. (1997). Genesis of the higher mental functions en *Learning to think*. Routledge: New York.