

EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE UNA PEDAGOGA Y MUSICOTERAPEUTA

Searching for an inclusive musical education in secondary education. Reflections and suggestions from the point of view of an educationalist and music therapist

JAIONE ORIBE ÁLVAREZ DE ARCAÑA

Instituto Música, Arte y Proceso. Paseo de la Zumaquera, 35 bajo. Vitoria-Gasteiz.

Colegio Urkide. Magdalena, 8. Vitoria-Gasteiz.

Colegio San Prudencio. Duque de Wellington, 4. Vitoria-Gasteiz.

jaione.oribe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9075-687X>

Recibido: 31/12/2017/ Aceptado: 15/03/2018

Cómo citar: Oribe, J. (2018). En busca de una educación musical inclusiva en la enseñanza secundaria. Reflexiones y propuestas desde el punto de vista de una pedagoga y musicoterapeuta. Tabanque: Revista Pedagógica, 31. P. 123-139

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.123-139>

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre la práctica docente musical en Educación Secundaria Obligatoria, desde el punto de vista de una pedagoga y musicoterapeuta. Refleja un proceso de búsqueda orientado a crear un aula que posibilite la participación musical, la comprensión, la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión de emociones del alumnado con capacidades diversas. En un contexto sociocultural en el cual la educación artística continúa siendo infravalorada, el docente de Música se encuentra con el gran reto de lidiar entre las posibilidades que la práctica musical ofrece a la educación inclusiva, y las limitaciones que las leyes educativas y la sociedad imponen. Se pretende, más que mostrar una metodología, invitar a la comunidad educativa a pensar, repensar y pensar-nos acerca de una educación musical abierta a todos/as y favorecedora de oportunidades para vivir y sentirse en la música, dentro del marco educativo actual.

Palabras clave: educación musical; educación inclusiva; Educación Secundaria Obligatoria; musicoterapia; música comunitaria.

Abstract: This paper reflects on musical teaching in Lower Secondary Education from the perspective of an educationalist and music therapist. It shows a searching process which aims at creating a participatory, comprehensive, creative, critical and emotionally expressive student body, regarding the diversity among it. Considering that art education is undervalued in our sociocultural context, music teachers have to battle between the possibilities musical practice offers to inclusive education and the

limits imposed by education laws and society. The article does not pretend to show a methodology, but to invite education community to think, re-think and think-of-us about an inclusive musical education, which will offer chances to live and feel within the music in the current educational framework.

Keywords: music education; inclusive education, Lower Secondary Education, music therapy, community music.

Sumario: 1.Reflexiones en un proceso de búsqueda; 1.1.Dificultades en la práctica docente; 1.2.Posibilidades de inclusión a través de la música; 1.2.1.Aportaciones a la educación musical inclusiva desde la musicoterapia; 1.2.2.Aportaciones a la educación musical inclusiva desde la perspectiva comunitaria de la música; 1.3.Conclusiones del proceso de búsqueda; 2.Propuestas para una educación musical inclusiva; 2.1.Requisitos fundamentales para la elaboración de la programación; 2.2.Organización temporal de la asignatura de Música; 2.3.Otros aspectos metodológicos a tener en cuenta; 3.Conclusión.

Summary: 1.Reflections in a searching process; 1.1.Difficulties in teaching; 1.2.Possibilities of inclusion through music; 1.2.1.Contributions to inclusive music education from music therapy; 1.2.2.Contributions to inclusive music education from the community perspective of music; 1.3.Conclusions of the searching process; 2.Proposals for an inclusive music education; 2.1.Fundamental requirements to elaborate the programming; 2.2.Time organization in music subject; 2.3.Some methodological aspects to consider; 3. Conclusión.

El presente artículo refleja una búsqueda que como docente he ido (y continuo) realizando en los últimos años, en los cuales he compaginado la docencia en educación secundaria con la práctica clínica en musicoterapia y otros proyectos socioeducativos. Esta búsqueda nace de la inquietud por favorecer una educación musical inclusiva que, más allá de las habilidades puramente musicales, ofrezca al alumnado experiencias sonoro-musicales que favorezcan su crecimiento personal y social. En esta búsqueda he ido cambiando viejas propuestas, desarrollando nuevas ideas, incorporando nuevos objetivos en mi manera de enseñar, etc. con el fin de acercarme poco a poco a ese ideal de “música de todos y para todos”. En definitiva, estoy viviendo un proceso continuo de cambio en el que, como no, he tropezado una y otra vez conmigo misma, con la tradición educativa y con el sistema. Con este artículo he querido recoger y organizar las reflexiones que empujan este proceso. Supone para mí una oportunidad de pensar en voz alta y compartir con la comunidad educativa aquello que me ronda por la cabeza en mi práctica diaria, y espero que sea una oportunidad también para los lectores, de manera que, entre todos, pensemos y re-pensemos la finalidad, la metodología, etc. de la educación musical en el sistema educativo actual.

En primer lugar, se abordarán las dificultades del docente de Música en educación secundaria para luego analizar las posibilidades para la inclusión en la materia de Música, teniendo en cuenta las aportaciones de la musicoterapia en este ámbito. Se realizará también una breve aproximación a la música comunitaria en el contexto escolar. Partiendo de ahí, se presentan una serie de propuestas para

facilitar la participación musical de todos los estudiantes en la clase de Música y así favorecer la inclusión del alumnado diverso desde esta materia.

1. REFLEXIONES EN UN PROCESO DE BÚSQUEDA

1.1. Dificultades en la práctica docente

El papel del profesorado es clave para la educación inclusiva, ya que es el profesor quien puede “propiciar una enseñanza de calidad para ‘todos’ los estudiantes” (Fernández, 2013, p.83). Es por eso que se comienza este punto abordando las dificultades personales que estimo atravesamos los profesionales de la educación musical en el ámbito escolar. Considero el trabajo del docente en educación secundaria un verdadero reto tanto personal como profesional, más aún cuando se trata de impartir una asignatura de las popularmente denominadas “María”¹. Un reto que, en mi corta experiencia, me ha ayudado a romper esquemas y a crecer como docente, a pesar de que aún me siento inexperta en el campo de la educación inclusiva.

A nivel personal, la mayor dificultad que he tenido que enfrentar es el “querer y no poder”. Siendo músico profesional con una amplia formación en pedagogía y con experiencia laboral en escuelas de música y conservatorios, me he topado en numerosas ocasiones con la frustración de querer hacer “más” en el aula. Una frustración que es fruto del grado de complejidad musical y exigencia vivido durante mi formación musical y el comienzo de mi carrera profesional, que dista mucho de las posibilidades técnicas y características expresivas del alumnado diverso que nos encontramos en secundaria. Así pues, y creo que no me equivoco al mencionar que, como muchos otros docentes, me he sentido con una mochila llena de herramientas, pero con dificultades de aplicarlas en el aula. ¿Por qué? Porque la educación secundaria requiere un cambio de mentalidad que nos permita aceptar al alumnado tal y como es, con sus capacidades y dificultades, para poder adaptarnos al ritmo del grupo y así generar experiencias educativas satisfactorias para ambas partes.

Otra de las grandes dificultades es, sin duda, el miedo a lo desconocido, una dificultad intrínseca a la innovación y al cambio. Procedemos de una tradición educativa que no contemplaba la diversidad de capacidades y habilidades del alumnado. Es una realidad muy diferente a la que nos encontramos hoy en día en el aula, y esto nos convierte en principiantes a la hora de proponer maneras de educar

¹ Según la R.A.E., la asignatura María es aquella “que no requiere esfuerzo por parte del alumno para ser aprobado”

en la inclusión. Es por eso que resulta casi inevitable volver a lo conocido, a aquel espacio que nos da seguridad, en lugar de lanzarnos al caos creador, esto es, a un espacio generador de posibilidades (Fiorini, 2007, p.22). Un estudio publicado por la Universidad Autónoma de Madrid analiza las resistencias al cambio que tanto alumnado como profesorado presentan, y plantea que “el problema no es el miedo, sino la creación de ese miedo a lo desconocido, que es anterior”. Por eso, sus autores invitan a “salir de la zona de confort” y a “actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable”, con el fin de alcanzar nuevos escenarios en los cuales “las relaciones pedagógicas cambian y nos desafían a pensar, sentir y educar repesándonos” (Fores et al., 2014, p.9). Considero que la zona de confort es algo que forma parte de nosotros y que nuestro bagaje educativo nos aporta grandes experiencias y conocimientos. Pero ante una sociedad cambiante y un alumnado diverso debemos cambiar nosotros también y encontrar ese equilibrio entre lo que la tradición nos ha enseñado y lo que podemos innovar, un equilibrio entre lo que la teoría del Psiquismo Creador de Fiorini denomina “lo dado” y “lo imposible” (Fiorini, 2007, pp.21-25). Porque en educación no existe lo blanco y lo negro, porque en la tradición no solo hay propuestas estancadas en el pasado, y porque lo nuevo no es necesariamente mejor. Y cuando de inclusión se trata, debemos valorar los pros y los contras de cada propuesta, independientemente de si se trata de viejas o nuevas maneras de enseñar.

Una vez analizadas las dificultades personales a las que se enfrenta el docente, plantaremos las dificultades derivadas del sistema educativo. En este aspecto, nos encontramos en primer lugar con la legislación. La última reforma educativa ha reducido el número de horas lectivas de las enseñanzas artísticas, otorgando a éstas un papel totalmente secundario dentro de la educación de nuestros jóvenes. Es más, en educación secundaria estas asignaturas forman parte de las denominadas “específicas”, una serie de asignaturas popularmente consideradas de menor importancia, entre las cuales cada Comunidad Autónoma y, en función de eso, cada centro escolar puede elegir.. Tal y como plantea el Real Decreto 1105 del 2015 se deberá cursar

... en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología, Religión, Valores Éticos. (Real Decreto 1105, 2015).

Considerando que “Conciencia y expresiones culturales” es una competencia curricular (Real Decreto 1105, 2015), sorprende que el peso de las materias artísticas en el currículum de secundaria sea mínimo, ya que según se puede deducir

del decreto, incluso podrían no cursarse las materias de Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante toda la etapa de secundaria.

Dentro de este marco legislativo resulta complicado ofrecer una educación musical favorecedora de oportunidades para la inclusión. Promover la participación activa del alumnado en procesos de creación musical es una condición básica de los proyectos inclusivos² pero, tal y como recalca Zaragoza (2009, p.60), “los procesos de creatividad musical, por elementales que resulten, demandan un tiempo de dedicación lectiva considerable”. Así pues, la escasez de tiempo con la que cuenta el profesor de Música supone ya una limitación para desarrollar una buena atención a la diversidad.

La escasa carga lectiva de la asignatura de Música acarrea a su vez una serie de consecuencias como, por ejemplo, la dificultad de conocer a los estudiantes. El poco tiempo en relación a otras asignaturas que el docente de Música pasa con su alumnado dificulta su atención a las necesidades de cada persona, su capacidad de adaptación al grupo y el desarrollo de relaciones personales favorecedoras de experiencias de crecimiento tanto personal como grupal. Otra consecuencia de la falta de horas lectivas es la proliferación de jornadas parciales del profesorado de Música, que provoca que el docente pase menos tiempo en el centro escolar e incluso tenga que completar su jornada en otros centros o con otras ocupaciones, lo que produce un menor grado de compromiso con el proyecto educativo de cada escuela. El profesorado en esta situación no dispone de los espacios y tiempos necesarios para planificar acciones innovadoras y para coordinarse con el resto de agentes educativos del centro/centros en el/los que desempeña su labor, de manera que su motivación por fomentar la inclusión puede verse mermada.

Para finalizar con este punto, citaremos algunas de las dificultades derivadas de la sociedad que el docente debe abordar. Por una parte, se puede afirmar que la falta de interés del alumnado en la asignatura de Música es algo generalizado en nuestro entorno. A pesar de que los adolescentes presentan una relación especial con la música, su rechazo a la asignatura es muy habitual, debido a una creencia generalizada de que la música “no sirve para nada”, ya que no garantiza un mejor futuro a nivel académico y profesional (McPherson & Hendricks en Rickson & McFerran, 2014, p.32). Como explica Bennet (en Brader, 2016, p.45), “el objetivo primordial de la educación formal actual es aumentar las oportunidades de empleabilidad, y la industria de la música y las artes es tristemente célebre por ofrecer a menudo una vida laboral esporádica, secundaria en cuanto a ingresos, a medida que el artista asume trabajo no artístico para ser financieramente viable.”

² Se tratará en el siguiente punto sobre las aportaciones a la educación musical inclusiva desde la perspectiva comunitaria de la música.

Así, la música es concebida como una manifestación puramente lúdica, no como un área de conocimiento que influye en el desarrollo del individuo en su totalidad.

Esta concepción de la música nos lleva a otra de las dificultades que el docente encuentra, que es la falta de hábitos de participación musical del alumnado. Por una parte, los adolescentes realizan mayoritariamente un uso consumista de la música. Tal y como plantea Zaragoza (2009, p.96), “no es que los alumnos consideren que la música no puede ser objeto de aprendizaje, sino que su relación personal con ella, *full time*, descarta por defecto la relación música-esfuerzo desde la vertiente en la que ellos suelen relacionarse con ella: consumo perceptivo, básicamente.” Este uso consumista genera a su vez prejuicios musicales y dificulta no sólo el esfuerzo, sino la apertura a nuevos lenguajes musicales. Y es que los prejuicios y la falta de conocimientos musicales son algunos de los obstáculos que el alumnado presenta en la praxis (Zaragoza, 2009, pp.186-187). Cualquier manifestación musical necesita ser experimentada para ser comprendida, y cuando se comprende es cuando se empieza a disfrutar.

1.2. Posibilidades de inclusión a través de la música

Uno de los grandes retos actuales es crear un sistema educativo centrado en el desarrollo integral de la persona que, además de la transferencia de conocimiento académico significativo, permita a estudiantes y docentes expresarse y conectar a nivel emocional, promoviendo el respeto, la confianza y el bienestar de todas las personas que forman la comunidad educativa (Rickson & McFerran, 2014, p.7). De esta manera se puede dar respuesta a las necesidades de cada individuo y facilitar la inclusión. Y ¿qué papel juega la música en este tema? La finalidad de la asignatura de Música en educación secundaria no es enseñar música, sino contribuir al desarrollo de las competencias tanto curriculares como transversales a través del lenguaje sonoro-musical. Así pues, nuestro objetivo como agentes educadores es la persona, y la música se convierte en el medio para su propio desarrollo intrapersonal e interpersonal. La música no es una “cosa” sino que se trata de una práctica diversa, global y humana (Rickson & McFerran, 2014, p.6), que sólo puede ser entendida como una acción e interacción en el contexto social y cultural (Small, 1998, p.52). Entendiendo la música como praxis, podemos avanzar en el desarrollo de la inclusión en el aula. En este sentido, Small propone el uso del término *musicar*³ (Small, 1998), esto es, concebir la música como un verbo, como una acción, incluyendo cualquier actividad que rodea el contexto musical.

Zahonero (2006, p.5) presenta la música como una herramienta eficaz para la atención a la diversidad: es fácil de adaptar a las habilidades de cada persona; ofrece un contexto social divertido, significativo y seguro; apoya y estimula el

³ Traducido del término inglés *Musicking*.

movimiento; evoca recuerdos y emociones y permite que personas de todos los niveles de capacidad puedan participar de forma exitosa en las actividades hacia las que se les oriente. Estas características de la práctica musical, entre otras, son potenciadas tanto por docentes como por musicoterapeutas u otros agentes sociales en el trabajo con personas. Aunque los objetivos y el marco de éstos difieran, hay muchos puntos en común en los que podemos encontrarnos y nutrirnos los unos de los otros. A continuación trataremos las aportaciones de la musicoterapia y la música comunitaria en la educación musical inclusiva.

1.2.1. Aportaciones a la educación musical inclusiva desde la musicoterapia

Como musicoterapeuta, mi concepción de la educación musical ha ido cambiando a lo largo de mi formación. Coincidiendo con el planteamiento expuesto al comienzo de este punto, el foco en mi práctica docente ha ido pasando de la música en sí a la persona, otorgando menos valor a los contenidos de la asignatura y más a la experiencia musical en el aula como medio para el desarrollo personal, pero sin perder de vista la calidad musical y las cualidades necesarias para fomentarla. Así como la musicoterapia utiliza la música y sus elementos como una intervención en contextos diversos para optimizar la calidad de vida de las personas (World Federation of Music Therapy, 2011), en educación musical también podemos hacer un uso de la música, no sólo como fin, sino como medio para el aprendizaje y el crecimiento personal y social del alumno. Para Bruhn (en Wigram et al., p.33) una diferencia entre terapia y educación es que, en el primer caso, la música es el medio y en el segundo la música es el fin. La escuela inclusiva, sin embargo, apuesta por no perder el medio en pos del fin. Si la música en terapia es promotora, catalizadora y contexto de la experiencia terapéutica (Bruscia, 1988, p.57), en educación puede serlo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Una de las similitudes a subrayar entre educación y terapia es que ambas son procesos, y el proceso implica movimiento, cambio, crecimiento, etc. Entendiendo el aprendizaje musical como un proceso, la participación del individuo adquiere mayor importancia que la estética musical, de manera que, en vez de valorar lo “correcto” o lo “bello” de una manifestación musical se valora el discurso: la fluidez, el dinamismo, los matices, los encuentros y desencuentros, etc. En relación a este discurso, cabe mencionar también la importancia que el sonido en sí y el silencio toman en musicoterapia. Tal y como propone Del Campo (1997, p. 209), la música debe entenderse como un complejo sonoro donde “sensación, percepción, emoción, interpretación de lo imaginario, se mezclan a raíz de estímulos hechos de sonidos y silencios.” Ante un alumnado diverso, la concepción de la música como complejo sonoro nos ofrece una visión más amplia y abierta, que genera oportunidades para la creación, la participación y la colaboración en el aula.

Otro aporte de la musicoterapia a la educación sería la concepción de la terapia en sí como un acto creador.

El terapeuta posibilita que la persona explore sobre sí misma, extrayendo sus potencialidades; observando, elaborando, y creando nuevas sensaciones que generen nuevos mensajes comunicativos de acuerdo a sus acciones y sentimientos actuales, y ayudando a integrar los diferentes modos de expresión” (Del Campo, 1997, p.215).

Si adoptamos esta idea, el grupo-aula se convierte en un ser vivo que no sólo crea música, sino que se crea y se recrea a sí mismo, generando experiencias únicas. Podemos trabajar los mismos contenidos con diferentes grupos, pero en el proceso de aprendizaje cada uno de ellos puede generar diferentes formas de relación y comunicación, acordes a las características y necesidades de esa comunidad concreta.

En cuanto a la estructura de la intervención, la musicoterapia también nos puede aportar ideas interesantes. Aunque las sesiones de musicoterapia no siguen necesariamente un esquema (e incluso hay sesiones de estructura totalmente libre), sí que predomina la estructura en tres fases, sobre todo en el trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales: calentamiento, desarrollo y cierre (Torres & Del Campo, p. 32). Igualmente, el proceso terapéutico se divide en tres fases: valoración, tratamiento y cierre (Torres & Del Campo, p. 26). En educación, a menudo nos centramos principalmente en lo que sería el “desarrollo” o el “tratamiento”, pero obviamos la importancia de los comienzos (valoración, calentamiento) y de los cierres. Como seres humanos participantes de un grupo, alumnado y profesor necesitamos prepararnos para la acción (observar, activar cuerpo y mente, etc.) y concluirla después (reflexionar, evaluar, etc.). Cabe destacar la importancia del cierre, porque cerrar cada actividad, cada sesión y cada etapa nos ayuda a comprender y a interiorizar lo que ha acontecido y, consecuentemente, a avanzar y a crecer.

Las experiencias de intervención musicoterapéuticas en el ámbito educativo que se han dado en el estado español nos presentan beneficios tanto a nivel individual como grupal. En el caso del trabajo con adolescentes, se valora la terapia grupal frente a la individual, ya que este colectivo presenta un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo y una clara necesidad de socialización (Zahonero, 2006, pp.6-7; Peralta, 2011, p.12). Cabe destacar que estas prácticas se dan dentro de un marco terapéutico y que, por lo tanto, no son extrapolables al ámbito educativo. No obstante, nos sirven de inspiración en la práctica docente.

Zahonero (2006, p.11) recalca la idea anteriormente expuesta de concebir la música como praxis. Nos habla de la creación y la posterior escucha de “fenómenos sonoros”, mediante los cuales se desarrollan habilidades sociales. Aboga, entre otras

técnicas, por la improvisación y cita el lenguaje musical y la grafía convencional como apoyos, no como meta de aprendizaje. Peralta (2011, p.40) subraya el poder de la improvisación grupal como herramienta para el desarrollo personal del adolescente, ya que “incorporar técnicas activas de musicoterapia, como es la improvisación hace posible acceder a este mundo interno del joven y trabajar constructivamente con sus impulsos y necesidades, en un entorno seguro, libre de juicios y generador de posibilidades.” Asimismo, esta técnica contribuye a la cohesión grupal. Según Peralta (2011, p.38) “la participación segura y reafirmante en las actividades de improvisación musical hacen que cada miembro del grupo se sienta importante dentro de éste y facilita el logro del objetivo de mayor involucramiento y sentido de pertenencia en el grupo”. Zahonero (2006, p.15) concluye que la musicoterapia provee una mejora de las relaciones entre los miembros del grupo y un incremento del autoconcepto y la autoconfianza, generando en muchos casos una actitud más positiva en el ámbito académico.

1.2.2. Aportaciones a la educación musical inclusiva desde la perspectiva comunitaria de la música

Una vez analizadas las aportaciones de la musicoterapia en la educación inclusiva haremos un breve recorrido por los proyectos de música comunitaria en educación. Estas experiencias nos presentan la música como una herramienta para la convivencia en el ámbito escolar, extrapolable también al ámbito social. Por una parte, las acciones comunitarias a través del arte son una iniciativa para generar vínculos afectivos y significativos para los estudiantes (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2017). Por otra parte, aprender música en comunidad es una oportunidad para aprender a convivir (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016, p.4)

Conseguir que la escuela sea un lugar de convivencia donde se aprenda a respetar a los otros, se facilite la resolución pacífica de conflictos y se apueste por una educación en valores es una tarea prioritaria para aprender a convivir. Por otra parte, siguiendo lo que un gran número de académicos han reforzado desde diversos contextos y realidades, el aprendizaje de las artes y de la música pueden ser un vehículo excelente para alcanzar tales fines (Abreu, 2001; Bergh y Sloboda, 2010), y la apuesta por el uso de la educación en artes con este objetivo es una de las directrices delimitadas por la UNESCO (2010). (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2017)

Esta visión comunitaria de las manifestaciones artísticas es la base para la inclusión del alumnado diverso en educación secundaria. Analicemos pues las características comunes de las acciones de música comunitaria en el ámbito escolar.

Los proyectos de música comunitaria son espacios de aprendizaje musical que trascienden los límites del sistema educativo formal para fomentar la participación del alumnado en la comunidad y contribuir así a la educación socioemocional de las personas (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2017). Según Higgins (en Cabedo-Mas &

Díaz-Gómez, 2017) “todas las personas tienen el derecho y la capacidad de hacer, crear y disfrutar de su propia música y, con ello, de participar en la vida musical de sus comunidades”. Por eso, estos proyectos se basan en la práctica musical, coincidiendo así con la idea de *musicar* que hemos planteado en el apartado anterior.

La educación musical como praxis y para la praxis se centra en el estudio que ‘marca una diferencia’ en la vida de los estudiantes, ahora y en el futuro. Por consiguiente, este ‘estudio’ debe adoptar la forma de ‘hacer’ de la praxis y no ser un estudio académico ‘sobre’ la música del tipo que ha caracterizado las premisas basadas en la estética de la condición de entendido y contemplación. (Regelsky en Equipo coordinador y organizador de CSE, 2009, p. 41).

Otra de las características comunes de los proyectos comunitarios es que el *musicar* se realiza en grupo, fomentando así la cohesión de los participantes en la actividad. Bonal (2016, p.33) presenta “la música y las artes escénicas como herramientas educativas generadoras de espacios de contacto, relación, cooperación; facilitadoras de participación cultural, a través de la puesta en práctica de competencias como la interpretación, la improvisación, la creación colectiva.” Rubio et al. (2016, p.23) defienden que esta colaboración “nos ayuda a comprender el arte y sus procesos y, por otro, genera sinergias que contribuyen al cambio social y a la cohesión”. Es por eso que en este tipo de actividades todos los alumnos de clase participan conjunta y activamente y se valora el resultado colectivo satisfactorio (Rubio et al., 2016, p.25).

Por último, los proyectos comunitarios en educación coinciden en que son proyectos que trascienden el aula de Música e incluso el centro escolar. La interdisciplinariedad y la colaboración entre diferentes centros y/o contextos otorgan mayor sentido y valor a las propuestas musicales, facilitando que el aprendizaje sea holístico y significativo para el alumnado. Rickson y McFerran (2014) abogan por el desarrollo de culturas musicales en el ámbito escolar, involucrando a toda la comunidad educativa.

Cuando nos comprometemos en hacer música tomamos el reto de formar parte de una cultura musical particular... mantenerla y desarrollarla... Cuando estudiantes y personal se integran activamente en culturas musicales no solo desarrollan las relaciones interpersonales y socioculturales con los demás, sino que también crean condiciones para el desarrollo de la autoestima. (Elliot en Rickson & McFerran, 2014, p. 33)

1.3. Conclusiones del proceso de búsqueda

La falta de tiempo en la clase de Música y la falta de hábitos y conocimientos musicales previos del alumnado colocan a los docentes en la tesitura de adaptar los conceptos y procedimientos musicales a la realidad de cada comunidad autónoma,

centro educativo y grupo-clase. Aunque el currículum de Música en educación secundaria ha sido tradicionalmente muy ambicioso en cuanto a la cantidad y variedad de conocimientos a adquirir, creo que debemos olvidar esas programaciones utópicas inspiradas por libros de texto imposibles de abarcar en su totalidad y optar por el desarrollo de las competencias curriculares y transversales del alumno. Las acciones musicales favorecedoras de ese desarrollo proveerán a los estudiantes de nuevos conocimientos, hábitos y procedimientos musicales sin caer en la necesidad de hacer “más”, y los educará en lo que, ante todo, deben ser: personas que conviven con otras personas en sociedad. Y ese convivir, si se da acompañado de música, puede ser más bello, rico y significativo.

Si entendemos la educación como un proceso creativo tendremos mayores garantías de adaptarnos a las necesidades de cada individuo y, en extensión, de cada grupo. Lines (en Rickson & McFerran, 2014, p.32) sugiere ver la enseñanza y el aprendizaje como una improvisación para crear estilos pedagógicos más sensibles a las necesidades y procesos educativos de sus estudiantes. Así, sería interesante abandonar la idea de seguir un mismo programa con todos los alumnos de un mismo curso e invitar al profesor a abrir todo su abanico de posibilidades para utilizarlas en función de cada situación. Como ya se ha planteado anteriormente, el grupo-clase es un fenómeno vivo que se crea y recrea a sí mismo, generando situaciones, relaciones y manifestaciones musicales únicas. El hecho de crear experiencias genuinas otorga autenticidad a cada grupo, contribuyendo a la motivación tanto del alumnado como del profesorado.

Adoptar la idea de la música como complejo o fenómeno sonoro, en el cual sonido y silencio se entremezclan para crear un discurso, nos ayudará en nuestra práctica, ya que permite que todas las personas que conforman la comunidad educativa aporten algo a ese discurso porque, ¿quién no es capaz de generar algún sonido o silencio? En cuanto al discurso, la manera de llevarlo a cabo sería musicando en grupo, esto es, haciendo música activamente dentro de un grupo. No debemos olvidar que, aunque el “hacer” sea una condición básica para la educación musical inclusiva, también es importante “parar” para reflexionar. Reflexionar permite recoger lo acontecido (recordar, revivir, digerir, etc.) y otorgarle significado.

Por último, es importante trascender los límites del aula de Música y plantear proyectos musicales interdisciplinarios e/o intercontextuales. El alumno es una persona dentro de un sistema social complejo, por lo que recibe mensajes (y no siempre congruentes) desde el ámbito familiar, escolar, social, etc. Acercar la realidad del aula de Música a otras realidades genera mensajes conjuntos que dotan

a la experiencia musical de un mayor sentido y, por lo tanto, ofrecen un aprendizaje más completo y relevante para la persona.

2. PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se presentan a continuación una serie de propuestas para la elaboración de una programación de la asignatura de Música en educación secundaria enfocada a la inclusión del alumnado diverso. Se pretende que sea una programación sensible, abierta y respetuosa con las personas, y que a su vez desarrolle el gusto, no sólo por la música, sino por el *musicar* en sociedad. Todo esto, cumpliendo los requisitos marcados por la ley y teniendo en cuenta la realidad de espacios y tiempos que disponemos en secundaria.

2.1. Requisitos fundamentales para la elaboración de la programación

Los requisitos fundamentales que debe cumplir la programación de la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria es que se consideren todas las competencias básicas transversales e incluya los contenidos propuestos por la actual legislación educativa (Real Decreto 1105, 2015). Las competencias transversales que describe este Real Decreto son las siguientes: a) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital, b) Competencia para aprender a aprender y para pensar, c) Competencia para convivir, d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor y e) Competencia para aprender a ser. Tomando como referencia las conclusiones del punto anterior, abarcaríamos casi en su totalidad las competencias propuestas. *Musicar* en grupo pone en juego las competencias para convivir, para aprender a ser y para la iniciativa y el espíritu emprendedor. Promueve además el desarrollo de la comunicación no verbal. El proceso de creación requiere a su vez exponer ideas, debatir, etc., fomentando la competencia verbal y la competencia para aprender a aprender y pensar. Reflexionar sobre la práctica impulsa la competencia de comunicación verbal y no verbal y la competencia para aprender a ser. Faltaría considerar la competencia para la comunicación digital, que haciendo uso de las TIC en los procesos creativos (grabación, edición de sonido, creaciones musicales en formato digital, etc.) quedaría incluida.

En cuanto a los contenidos, el Real Decreto propone cuatro bloques generales, y es cada Administración la que los desarrolla: 1) Contenidos relacionados con las competencias básicas transversales comunes a todas las materias, 2) Audición y comprensión musical, 3) Interpretación y creación musical y 4) Contextos y referentes musicales. Estos bloques son los suficientemente amplios para adaptarlos a la filosofía inclusiva expuesta en el punto anterior. Dado que ya hemos tratado el tema de las competencias transversales, a continuación, se enumeran algunas

actividades que se pueden incluir en cada uno de los bloques de contenidos puramente musicales (bloques 2, 3 y 4).

- 2) Audición y comprensión musical:
 - ✓ Audición y análisis de canciones propuestas por el alumnado.
 - ✓ Comparación de las canciones propuestas por el alumnado con otros estilos musicales.
 - ✓ Audición y análisis de las propias creaciones musicales.

- 3) Interpretación y creación musical:
 - ✓ Improvisaciones sonoras libres, con instrumentos o con otros cuerpos sonoros.
 - ✓ Creación de paisajes/atmósferas sonoras, con instrumentos o con cuerpos sonoros.
 - ✓ Improvisaciones rítmicas o melódicas sobre una base dada, utilizando la percusión corporal o los instrumentos.
 - ✓ Interpretación de canciones, utilizando la voz y/o los instrumentos.
 - ✓ Creación de letras sobre canciones conocidas o a modo de recitado (como el rap).

- 4) Contextos y referentes musicales:
 - ✓ Análisis estilístico de las canciones propuestas por el alumnado.
 - ✓ Improvisaciones estilísticas.
 - ✓ Creaciones musicales para acompañar otras manifestaciones artísticas (escenas de cine/teatro, imágenes, esculturas, etc.)

2.2. Organización temporal de la asignatura de Música

Teniendo en cuenta que la educación es un proceso y que contamos con una escasez de tiempo considerable, inspirarnos en la estructura de un proceso terapéutico puede sernos de gran utilidad. Así, podríamos pensar la programación anual de la siguiente manera:

Fase 1: observación y valoración. Sería la fase dedicada a la creación de espíritu de aula y de cultura musical en el aula. Es importante que en esta fase se cree un sentimiento tribal y que cada alumno encuentre su lugar dentro de esta tribu. Se incluirían actividades de presentación de los miembros del grupo, con momentos para lo individual y lo colectivo y actividades sencillas de colaboración musical en grupos pequeños. También es el momento de crear hábitos para el *musicar*:

establecer las normas básicas y recordarlas en cada sesión, dar ejemplo como docente, establecer una estructura de sesión, etc.

Fase 2: desarrollo. Sería la fase dedicada a la creación colectiva. Puede plantearse como un proyecto anual o como varios proyectos, por ejemplo, coincidiendo con cada evaluación. Se trabajarían los contenidos programados dentro de un proyecto, a poder ser, interdisciplinar. Este/os proyecto/s tendrían como consecuencia un “producto” musical.

Fase 3: cierre. Sería la fase dedicada a la valoración y reflexión sobre lo realizado durante el curso y a la despedida del grupo o del curso escolar. En el caso de realizar un proyecto anual, la despedida podría ser la propia representación del “producto” en la comunidad. Esta despedida puede darse también en forma de improvisación grupal sobre alguna idea extraída de la reflexión, o interpretando alguna canción significativa para el grupo.

Además de la organización anual, propongo concebir cada sesión como un proceso en sí, de manera que la experiencia diaria sea también única y concluya. Así, cada sesión incluiría las siguientes partes:

1. Calentamiento, en el cual se busca la activación del alumnado: una pregunta abierta para fomentar la reflexión o el debate, una dinámica de activación corporal (movimiento libre con música, percusión corporal), una audición musical, etc.

2. Desarrollo, en el cual se realizaría el *musicar* en grupo, incluyendo todas las propuestas de interpretación, improvisación, etc. que ya hemos planteado

3. Cierre, dedicado a repasar lo aprendido cada día y a reflexionar sobre la práctica. Puede ser un buen momento para relacionar las actividades con los conceptos musicales, de manera que se ponga nombre a lo que se ha hecho. Es importante que se fomente la reflexión personal, por ejemplo, a través de un diario en el que el alumno anote como se ha sentido, que ha aprendido, etc.

2.3. Otros aspectos metodológicos a tener en cuenta

Aunque las conclusiones expuestas en el punto anterior ya nos marcan una metodología de trabajo hay algunas cuestiones que no se han debatido y que considero importantes para una educación musical inclusiva de calidad. He aquí algunas directrices a seguir, según mi experiencia profesional:

- ✓ Crear y mantener una serie de hábitos para la práctica grupal, de manera que el grupo aprenda a autorregularse.

- ✓ Diseñar actividades con diferentes focos: en la individualidad, en el grupo pequeño y en el grupo grande. El alumno es un individuo dentro de un sistema familiar, escolar y social a la vez, y debe aprender a relacionarse en todas estas situaciones.
- ✓ Partir de propuestas musicales sencillas en el que cada uno encuentre su lugar, y que puedan ser desarrolladas a posteriori. La complejidad musical no es lo que otorga la calidad en la enseñanza, sino la participación de cada una de las personas del grupo en pro de una manifestación conjunta.
- ✓ Fomentar la repetición como forma de adquirir un mayor grado de familiaridad con la música y así disfrutarla más plenamente. Introducir muchas manifestaciones musicales diferentes puede obstaculizar la comprensión de cada una de ellas.
- ✓ Fomentar el canto como expresión y como medio de interiorización del discurso musical.
- ✓ Incluir instrumentos musicales siempre, en la medida que el centro escolar permita. En el caso de no contar con instrumentos diversos para la práctica musical, se puede fomentar el uso de cuerpos sonoros, aplicaciones de tablet/móvil e incluso la construcción de instrumentos.
- ✓ Valorar la escritura musical tanto convencional como gráfica para apoyar las actividades realizadas. Las TIC pueden ayudar tanto a la motivación de los estudiantes en este tema como en la comprensión del lenguaje musical.

3. CONCLUSIÓN

Como ya se ha citado en el comienzo de este artículo, enseñar música en educación secundaria es todo un reto personal y profesional para el docente debido, entre otras cosas, a las características del sistema educativo y de la asignatura de Música en esta etapa. Para finalizar, y teniendo en cuenta las reflexiones presentadas anteriormente, quisiera invitar a los docentes de Música a olvidar el concepto de “asignatura” y optar por crear tiempos y espacios para educar. Tiempos y espacios dedicados a las personas, tiempos y espacios para musicar, tiempos y espacios en los cuales la creación sonoro-musical grupal sirva de encuentro, expresión y crecimiento para todos los participantes. Así cada persona, con sus habilidades y dificultades, formará parte de una manifestación colectiva que le acogerá y le empoderará. Tiempos y espacios que, teñidos de ritmos y sonido, nos acercarán poco a poco a ese ideal de la educación inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Brader, A. (2016). ¿Cómo aplicar la acción comunitaria?. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 66, 44-50.
- Bonal, E. (2016). Performances. Estaciones de paso en procesos artísticos comunitarios. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 66, 32-38.
- Bruscia, K. (1988). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Educación musical y acción comunitaria: una visión de conjunto. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 66, 4-6.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295.
- Del Campo, P. (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*. [en línea] Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006
- Fiorini, H. (2007). *El psiquismo creador*. Vitoria-Gasteiz: Producciones Agruparte.
- Forés, A., Sánchez, J. & Sancho, J.M. (2014) Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214.
- Peralta, M. (2011) *Using musical improvisation in a curricular diversification group with teenagers. Reflections about music therapy, teenagers and the importance of group cohesion in this population*. (Master Tesis) Universidad de Aalborg. Recuperado de: http://projekter.aau.dk/projekter/files/53198596/master_thesis_mar_a_peralta_june_2011.pdf
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, num 3, 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

- Rickson, D., & McFerran, K (2014). *Creating music cultures in the schools: A perspective from community music therapy*. University Park, IL: Barcelona Publishers.
- Rubio, N., Serra, L. & Margarit, I. (2016). Escenarios creativos para una cultura de acción. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 66, 21-27.
- Torres, E. & Del Campo, P. *Lecciones de musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Música, Arte y Proceso.
- Wigram, T., Pedersen I. N & Bonde, L. O. (2005). *Guía completa de musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Producciones Agruparte.
- World Federation of Music Therapy (2017, 18 de Diciembre). About WFMT: What is music therapy? [en línea] Recuperado de <http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>
- Zahonero, A. (2007) Influencia de la Musicoterapia en el Clima de Convivencia de los Institutos de Educación Secundaria. *Revista-Iberoamericana de estudos em educação*, 2 (2) Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/473>
- Zaragoza, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.