

Almudena Ocaña-Fernández (coord.)

El laboratorio pedagógico

Un espacio
de investigación
y transformación
educativa

El laboratorio pedagógico

Un espacio de investigación y transformación educativa

Este libro es el resultado de la colaboración de docentes de diferentes etapas educativas que dialogan sobre temas que les preocupan y ocupan relacionados con el arte como mediación, la educación crítica, las pedagogías disruptivas y la investigación educativa.

El espacio donde se genera esta colaboración, el Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR, es una iniciativa del grupo de Investigación del Currículo y Formación del Profesorado (ICUFOP) de la Universidad de Granada. Desde su creación, el propósito del Laboratorio ha sido facilitar el encuentro de profesionales de la educación con la intención de acortar la brecha existente entre la universidad y la escuela.

La concepción de la educación como un bien común, como propiedad compartida que tenemos el derecho de disfrutar, pero también de proteger y mejorar, se convierte en uno de los ejes del proyecto que persigue la transformación de la acción pedagógica a partir de principios democráticos y de justicia social. Desde ahí se teje un diálogo en el cual aparecen diferentes saberes conectados, unos más con la teoría y otros con la práctica, pero todos tamizados por la experiencia de ser y estar en el momento de encuentro de este proceso de escritura. Animamos a quienes se acerquen a estas líneas a participar en este diálogo y a continuar reflexionando sobre los interrogantes que nos plantean los autores y las autoras.

Almudena Ocaña-Fernández. Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UGR, directora del grupo de investigación ICUFOP y miembro de REUNI+D. Coordinadora de PedaLAB UGR, cocreadora de la *spin-off* *Gorgoritos* y directora del Área de Educación, Mediación y Extensión en el Territorio del Vicerrectorado de Extensión, Patrimonio y Relaciones Institucionales. Sus líneas de investigación se vinculan con la educación musical crítica, la formación del profesorado y las metodologías participativas en investigación educativa.



PedaLAB UGR

Laboratorio Pedagógico de la
Universidad de Granada



Almudena Ocaña-Fernández (coord.)

El laboratorio pedagógico

Un espacio de investigación
y transformación educativa

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *El laboratorio pedagógico: un espacio de investigación y transformación educativa*

Reconocimiento: Proyecto B-SEJ-374-UGR18, *El laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: Evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (PedaLab)*

Proyecto financiado por el programa operativo FEDER 2014-2020.
Junta de Andalucía. Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades.



Unión Europea

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"



Junta de Andalucía

Consejería de Transformación Económica,
Industria, Conocimiento y Universidades



**Andalucía
se mueve con Europa**

Primera edición: septiembre de 2023

© Almudena Ocaña-Fernández (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19312-57-0

Depósito legal: B 17584-2023

Corrección: Xavier Torras

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo (a dos voces)	
¿Por qué surgió la investigación-acción? Devolviendo el control a los docentes	11
SAVILLE KUSHNER	
Aprender sobre la vida en común: música y artes performativas	21
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ	
Introducción	31
ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ	
1. Escucha, emancipación y transformación social: reflexiones y prácticas de educación musical crítica	39
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ, AUXILIADORA REINA-LINARES, ANA ISABEL CABRERA-CASARES Y PABLO MARÍN-LIÉBANA	
2. Educación musical con y desde la comunidad: conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales	57
MARÍA BELÉN JIMÉNEZ-MEDIALDEA, MARÍA O CORTÓN-HERAS, CRISTINA ARRIAGA-SANZ Y ALBERTO CABEDO-MAS	
3. El arte como elemento dinamizador y transformador en la educación	71
JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ, MIGUEL ÁNGEL TIDOR-LÓPEZ, NOEMÍ GARCÍA-NAVARRO Y ALMUDENA TOVAR-MARTÍN	

4. Artes performativas y educación crítica: diálogos en torno a una poderosa encrucijada disciplinar	87
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO, ROSA SOLIVERES Y JOSÉ-LUIS PAREJO	
5. El juego como mediación educativa: reflexiones desde la práctica docente	103
JOSÉ ALBERTO AMADOR-FERNÁNDEZ, ALMUDENA TERESA GARCÍA- NAVARRO, MANUEL SALMERÓN-ÁGUILA E ISAAC J. PÉREZ-LÓPEZ	
6. Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica	119
ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ, ELENA GÁMEZ-SÁNCHEZ, BLANCA OCÓN-HERNÁNDEZ Y MARÍA LUISA REYES-LÓPEZ	
Sobre los autores y autoras	135

Educación musical con y desde la comunidad: conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales

MARÍA BELÉN JIMÉNEZ-MEDIALDEA, MARÍA O CORTÓN-HERAS,
CRISTINA ARRIAGA-SANZ Y ALBERTO CABEDO-MAS

1. Introducción

El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre las capacidades de la música y, en concreto, de la educación musical, para promover el desarrollo de sociedades más justas, más participativas, más sensibles con la diversidad y, en definitiva, más inclusivas. Históricamente, la práctica musical ha sido un elemento de transformación social; también conocemos infinidad de ejemplos de iniciativas sociales, políticas, comunitarias, etc., que han hecho de la música un instrumento para que las personas conecten unas con otras, promoviendo de este modo la convivencia en y más allá de las aulas (Turino, 2008).

Para ello, partimos de un diálogo que nace de inquietudes e incertidumbres que compartimos y ponemos en común, con el fin de estimular la construcción conjunta del conocimiento (Lapadat, 2017). Los autores somos profesionales e investigadores de la educación musical desde hace años, Belén desde la Educación Secundaria y María de la O, Cristina y Alberto, desde la Educación Superior. A pesar de trabajar en contextos diferentes, tanto en niveles educativos dispares como en espacios geográficos diversos, nos une una voluntad común: la de explorar y conocer las posibilidades de la educación musical para garan-

tizar no solo el desarrollo técnico-musical de nuestros estudiantes, sino también su formación integral. Creemos firmemente en el poder de la música para la transformación de las personas y, con ello, de las sociedades. Sin embargo, sabemos que estas potencialidades no siempre son reconocidas e incorporadas en todos los espacios educativos en los que la música tiene un papel. Consideramos que adoptar y adaptar prácticas musicales inclusivas y comunitarias es una posible respuesta a algunos de los retos actuales de la educación musical. Y, para ello, creemos que la generación de redes profesionales de docentes que compartan, debatan y discutan acerca de la música y la educación musical es un aspecto clave del desarrollo profesional docente (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015) y, con él, de la mejora de la educación musical actual. Este es, sin duda, nuestro principal objetivo.

A quienes escribimos este capítulo nos vincula el interés por metodologías y proyectos educativos en los que el alumnado es protagonista activo y participa en experiencias artísticas comprometidas con la transformación social y la acción comunitaria a través de la música. Nos conocimos en las sesiones de PedaLAB-UGR,¹ relacionadas con prácticas pedagógicas transformadoras y proyectos musicosociales, y a raíz de este proyecto tuvimos la oportunidad de intercambiar inquietudes y experiencias que dieron lugar a este texto compartido.

Articulamos el texto en un formato autonarrativo (Lapadat, 2017) en el que nos preguntamos y respondemos sobre una serie de aspectos cuya temática nos preocupa y, a la vez, nos interesa en nuestra cotidianidad. A pesar de que algunas cuestiones no son generalizables, y la educación musical debe por fuerza estar contextualizada, consideramos que nuestras reflexiones pueden inspirar a otros docentes a seguir debatiendo y, en definitiva, a promover la construcción conjunta del conocimiento.

1. El contenido de las conferencias y seminarios en relación con este tema se puede consultar en la página web del Laboratorio: <https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr>

2. Luces y sombras de la educación musical para la gestión de la diversidad en el aula

Como docentes, nos encontramos a diario con la necesidad de adaptarnos a grupos y aulas diversas. Esta diversidad proviene de diferentes factores: procedencia (migraciones), capacidades (necesidades educativas específicas y altas capacidades), situaciones familiares y económicas, etc. Y, aunque mirando con perspectiva, se ha presentado y se presenta como un reto y como una oportunidad para aprender, a veces el sentimiento que nos invade es el desasosiego, el de no contar con herramientas para afrontarlo.

Es cierto que con ilusión, empatía, experiencia... se consiguen ciertos logros. Hay días que se producen en el aula «esos pequeños milagros», difíciles de explicar. Un alumno que no hacía nada y que, con esfuerzo e ilusión, conseguimos que trabaje en nuestra clase; una chica que no habla español, pero que con su carillón toca una melodía junto a sus compañeros y compañeras; un grupo que se comunicaba a voces y que ahora se escucha cuando tocan instrumentos, o cuando hablan entre ellos y ellas, etc.

Sin embargo, esto no basta, ya que, a pesar de que no es deseable asumir una posición de superioridad y de que se tiene conciencia tanto de las limitaciones propias como de los factores incontrolables, cualquier docente que posea verdadera vocación no se conforma con esta situación. Y si no se conforma, es necesario que sea consciente de que, trabajando en solitario, no será posible lograr un impacto significativo más allá del entorno escolar y en la sociedad en general.

Sí, a esa sociedad a la que los cambios científicos y tecnológicos ha modificado. Esa que, teniendo un abanico inabarcable de posibilidades musicales, acaba curiosamente escuchando la misma música en países alejados por miles de kilómetros. Y es que hay un potente elemento homogeneizador que ha transformado la música en un producto más de consumo.

Podemos asumir que lo sea. Pero, como educadores y educadoras, pedimos más. Queremos que los niños y niñas tengan capacidad creativa, expresiva y comunicativa a través del arte. Queremos que la música sea arte, no una cosa más que comprar y consumir. Y queremos que sea de ellos y ellas.

Pero, claro, realmente es que tienen esa capacidad; la tenemos. Con 3, 4 o 5 años somos creativos, investigamos, nos preguntamos por qué, imaginamos. A los niños y niñas en la etapa infantil los animamos a pintar, a cantar, a bailar. Sabemos que les encanta, que es bueno, que los desarrolla como individuos. Pero parece ser que, más adelante, esto acaba siendo relegado, acaba en el desván junto a la muñeca y al cochecito. Y el hacer música se convierte en algo que hacen los músicos.

Y eso no nos ayuda como comunidad, porque nos hemos alejado de nuestros orígenes, en los que la música era parte de ella. Y nos hemos dividido entre expertos y observadores. Que no está mal. Pero que no tiene por qué ser excluyente.

Por lo tanto, resulta fundamental promover la educación musical y, específicamente, aquellas iniciativas que enfatizan la práctica musical compartida como un elemento de excelencia musical, valorando igualmente el proceso y el resultado, y fomentando la práctica musical en el ámbito comunitario.

El ser humano debería tener medios para poder expresarse artísticamente, y nosotros y nosotras, como docentes de música, tenemos que proporcionárselos al alumnado.

Podemos aprovechar la capacidad participativa y social que tiene la música en particular, y las artes en general, para ayudar a conformar una sociedad más pacífica, más unida, más cooperativa. Agarrarnos a su poder emocional y sensorial para poder llegar donde no llegamos con las palabras, o con otros medios. Así no lo pide un currículo que, a pesar de las excesivamente numerosas leyes educativas promulgadas en nuestro país, mantiene esta premisa con mayor o menor profundidad.

Pero ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo llegamos a conseguir que la comunidad participe? Podemos responder a este y a otros interrogantes fijándonos en los ejemplos de proyectos musicosociales que han acompañado y dado respuesta a diferentes dilemas y retos sociales. Estos nos pueden servir de inspiración. Porque el arte es a veces ese reflejo, ese refugio en el que encontrar conexión con el otro, esa esperanza en la humanidad que plasma Beethoven en su *Novena Sinfonía* y que nos posibilita atender a la diversidad.

Pensamos que estas son inquietudes que todos y todas nos encontramos a diario al entrar en nuestras aulas y no creemos que ante ellas haya una única repuesta o método. En unos u

otros contextos, la diversidad se manifiesta de distintas maneras, y la gestión y facilitación de los espacios debe partir de un necesario análisis de la realidad concreta. Por eso, no creemos en recetas cerradas, en metodologías estancas y prescriptivas que puedan ser llevadas a la práctica de manera irreflexiva.

Pero sí que valoramos que otros, antes que nosotros, también reflexionaron sobre las mismas cuestiones. Y que, aunque queda mucho por hacer, hay mucho trabajo hecho. Y en estas líneas compartimos algunas de las iniciativas, ejemplos y enfoques pedagógicos que pensamos que merecen atención y reflexión, y que, con sus luces y sombras, pueden trazar un posible camino para construir espacios de aprendizaje inclusivos y transformadores.

Concretamente, hoy queremos abordar dos de estos enfoques pedagógicos: los proyectos musicosociales y el aprendizaje-servicio (ApS). En la actualidad, contamos con multitud de iniciativas en estas líneas que están trabajando fantásticamente para hacer de nuestras aulas un espacio de aprendizaje respetuoso y comprometido con la comunidad. Hablemos, pues, de ellas.

3. Dialogando: aproximaciones a experiencias y enfoques contemporáneos en las aulas de música

3.1. ¿Qué nos enseñan los proyectos musicosociales?

Las transformaciones sociales y los movimientos migratorios que caracterizan el proceso de globalización plantean una nueva realidad cambiante que supone nuevos retos educativos. Estos retos están también presentes en las enseñanzas artísticas y la música. En 2012, el Consejo Europeo de la Música manifestó la necesidad de que, entre los objetivos de la educación musical, se incluyera afrontar y tratar de resolver los retos sociales y culturales de nuestra época. Por ello, es importante que en nuestros centros educativos se fomenten iniciativas que incluyan nuevas formas de comunicación a través del arte y la música para descubrir nuevas formas de entendernos (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015).

Actualmente, las aulas de música se enfrentan a importantes cambios, que, al igual que sucede en otros ámbitos, vienen pro-

ducidos por el paso a una sociedad global y han abierto nuevos foros de debate. Este debate va más allá de aspectos técnico-didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Abarca aspectos contextuales del proceso educativo, como la inclusión de concepciones innovadoras de la música relacionadas con los avances tecnológicos o la integración de la diversidad cultural, y devienen en una necesidad de definir bases filosóficas más amplias que permitan asumir e integrar en la práctica diferentes opciones y modelos de abordaje de la música.

El valor pedagógico de la educación musical consiste precisamente en proporcionar caminos para abrirnos al conocimiento del mundo que nos rodea, ya que fomenta la capacidad de reflexión, crítica y responsabilidad, necesarios para formar a ciudadanos que participen activamente en la sociedad. Es precisamente en la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) donde se concretan los Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística, donde se explicita la necesidad de que desde ella se aborden los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo, promoviendo la responsabilidad y cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural (UNESCO, 2010, pp. 8-10). Para este fin, se precisa un enfoque amplio de la educación musical, que impulse la creatividad, la autonomía y la expresión personal y un contexto basado en la práctica, y que establezca relaciones con los temas de la sociedad que rodean la escuela.

Este enfoque, además, ha de situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta expresión la escuchamos continuamente en las últimas décadas y constituye una de las bases del cambio conceptual y de paradigma que se está produciendo en educación. Para lograrlo, las acciones realizadas por parte del profesorado deberán incorporar métodos participativos e implementar estrategias dirigidas a la reflexión. Se trata de abordar una educación holística, transformadora, innovadora, creativa que fomente el pensamiento crítico y cree contextos de enseñanza-aprendizaje interactivos y centrados en el estudiante. Un enfoque que fomente la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo.

En este sentido, los proyectos musicosociales, es decir, los proyectos de intervención social a través de la música, ofrecen algunas claves para, a través del arte, fomentar espacios de participación donde la creación y la práctica musical estén orientadas

a mejorar la vida de las personas y las sociedades. En su mayoría, son espacios ubicados al margen del sistema educativo formal y parten de la idea de que cualquier persona tiene derecho a formarse musicalmente, así como capacidad para interpretar, crear y disfrutar su propia música (Higgins, 2012). Así pues, vincular la educación musical de los centros de educación formal con proyectos musicales comunitarios puede contribuir tanto a la educación socioemocional como al aprendizaje en valores. La práctica musical en grupo, cuando da lugar a prácticas positivas, puede mejorar la comunicación entre las personas (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2016), además de favorecer la inclusión, la interculturalidad y la aceptación a la diversidad (Kokotsaki y Hallam, 2007). De esta forma, la educación musical puede constituir un medio idóneo para la integración de la diversidad y el entendimiento intercultural (Cabedo-Mas, 2014) y convertirse en un elemento de transformación social. Posiblemente este es el motivo del auge de las actividades musicales comunitarias que se conforman como principales fuentes de aprendizaje e inspiración para mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades (Casacuberta *et al.*, 2011).

Existen infinidad de retos para impulsar la inclusión a través de este tipo de iniciativas en el aula. Incorporar propuestas comunitarias en el marco del sistema formal no es tarea sencilla. En lo que respecta a las cuestiones puramente musicales, o relativas al aprendizaje musical, no siempre tenemos claro que los proyectos promuevan una educación musical que garantice los principios básicos de crear/componer, interpretar, escuchar, ser crítico. Los currículos que establecen las materias de música en centros educativos formales son una guía que, en algún punto, puede convertirse en un elemento limitador de iniciativas diferentes.

Al mismo tiempo, la preocupación por la excelencia también debe marcar las actuaciones que se desarrollan en los proyectos y, por ende, en el aula de música. Garantizar que los beneficiarios tengan acceso a una buena educación musical será uno de los desafíos que tienen estas iniciativas.

Se debe velar porque las iniciativas incluyan la voz de los participantes, recogiendo las inquietudes y motivaciones y abriendo la toma de decisiones a toda la comunidad que participe en un proyecto. Las iniciativas sociocomunitarias suelen integrar a mu-

chas personas de diferentes colectivos, y la experiencia muestra que las iniciativas que son impuestas externamente (aquellas que conocemos como *top-down*) suelen ser menos efectivas que las que parten de las inquietudes e intereses de los participantes en ellas (iniciativas *bottom-up*). Esto incumbe al profesorado que quiere iniciar un nuevo proyecto y que busca el apoyo de expertos externos: un proyecto funcionará mejor en un centro o aula si es el mismo centro o aula el que está en el núcleo de sus objetivos y su desarrollo. Al tiempo, atañe también a los estudiantes: el éxito de la iniciativa dependerá de la motivación del estudiante que participa, y que será, habitualmente, mayor si se trata de una propuesta que parte de sus intereses e inquietudes y en la cual la toma de decisiones ha sido compartida.

Por último, no se debe esperar a detectar transformaciones significativas en los espacios ni en las personas que trabajan en él a corto plazo. La sostenibilidad de los proyectos e iniciativas es un aspecto clave en el éxito de estos, puesto que los programas largos y sostenidos suelen ser más efectivos.

Tenemos múltiples ejemplos de propuestas fantásticas en este campo y, en muchos casos, las dinámicas y metodologías de implementación de estos son clave para el éxito.

Contamos con iniciativas con larga trayectoria, como el Programa MUS-E (<https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e>), que se inició en España en 1996, a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Internacional Yehudi Menuhin y el propio Maestro Menuhin. Se trata de un proyecto que apuesta por la práctica artística como fuente de equilibrio y tolerancia. Parte del poder transformador del arte y se vale de esta filosofía como herramienta para fomentar la cohesión social y luchar contra la posible exclusión de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos. En las aulas entran artistas plásticos, de circo y/o músicos, trabajando en común para fomentar la autoestima a través de las actividades y producciones artísticas y las *performances*.

También existen proyectos más jóvenes, que hemos comparado últimamente en PedaLAB, como Musiquem (Giráldez-Hayes, Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2022). Este es un ejemplo de iniciativas que nacen de una ilusión y trabajo colectivo, en ocasiones desde el contexto escolar, y que, aunque nos parecen trabajos titánicos, conviene saber que no son apuestas aisladas, que

son posibles. Musiquem se desarrolla en dos escuelas de Primaria a partir de un trabajo colaborativo entre maestros y músicos-docentes residentes y se ha diseñado junto con investigadores de la Universidad tras un análisis del contexto. Utiliza la práctica musical comunitaria a través de conjuntos instrumentales que articulan y desarrollan proyectos de ApS que pretenden conectar la escuela con la comunidad. El programa se desarrolla dentro del horario escolar, como parte del currículo, por lo cual se trata de una actividad obligatoria para el alumnado de tercero a quinto de Primaria. El diseño incluye el aprendizaje de los instrumentos musicales, además de actividades de cohesión grupal, educación emocional, expresión corporal, resolución de conflictos, etc., y conciertos de música e intervenciones artísticas en centros de la tercera edad, centros de salud y otras asociaciones ubicadas cerca de las escuelas.

Seguidamente, en este texto vamos a debatir acerca de la metodología del ApS como un enfoque pedagógico útil y valioso para promover espacios inclusivos en el aula de música.

3.2. ¿Qué es el aprendizaje-servicio y qué posible relación tiene con el aula de música?

Una metodología activa capaz de proporcionarnos la construcción de una ciudadanía cívica y social es el ApS, que en las últimas décadas está proliferando en todos los niveles educativos. Se trata de un aprendizaje experiencial en donde los estudiantes se implican juntos en actividades creadas a partir de las necesidades sociales de la comunidad posibilitando la conexión de la escuela con la sociedad. Esta propuesta educativa es capaz de articular de forma conjunta aprendizaje académico y disciplinar y servicio a la comunidad, estableciéndose una relación de reciprocidad entre ambas partes, al reforzarse y beneficiarse mutuamente (Mayor Paredes, 2020). El ApS brinda oportunidades para adquirir valores y competencias cívicas y sociales para su desarrollo académico, profesional y personal, como, por ejemplo, la empatía, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad cívica, la resiliencia, la cooperación, el pensamiento crítico y la reflexión, y otras propias de la función docente. En el área de la educación musical, son muchos los proyectos de ApS orientados a abordar la enseñanza musical desde la óptica sociocomunitaria.

ria, desarrollando unas competencias centradas en aprender a vivir y convivir (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019) para conformar lo que Elliot (2012) define como *ciudadanía artística*.

Los objetivos que se plantea un proyecto musical basado en el ApS se centran en lograr el aprendizaje vivencial de contenidos competencias, actitudes y valores de los participantes a la par que contribuir a la mejora de un reto cívico o necesidad social buscando conexiones y sinergias entre universidad y/o escuela y sociedad.

Las experiencias musicales de ApS pueden desarrollarse en cualquier etapa educativa y por cualquier docente que crea en el poder transformador de la educación en general y, en particular, en el de los proyectos artísticos en relación con los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. Y que, además, esté dispuesto a salir del aula como zona de confort.

Se puede partir de la identificación de una idea en un centro que responda a los intereses del grupo y que pueda evolucionar hacia una actividad de ApS mediatizada por una práctica musical sociocomunitaria o de una iniciativa puntual que pueda incorporarse al proyecto de centro. No obstante, a menudo el profesorado presenta diversas resistencias ante este tipo de prácticas o experiencias, como, por ejemplo, la falta de apertura a la comunidad; inexistente apoyo del equipo directivo; negación a la innovación educativa; falta de colaboración y coordinación entre el profesorado y con otras instituciones educativas y sociales; burocratización del proyecto, etc.

La principal fortaleza de los proyectos de ApS es el enriquecimiento bidireccional de todos los agentes implicados. Así, en los participantes, aparte del desarrollo de competencias curriculares, se permite el desarrollo de otras competencias para la vida de tipo intrapersonal (autonomía y autoconocimiento de uno mismo; compromiso y responsabilidad; liderazgo; esfuerzo; eficacia personal; análisis y autorreflexión) e interpersonales (comunicación; diálogo; resolución de conflictos; perspectiva social y empática; sentimiento de pertenencia a la comunidad y responsabilidad cívico-social; prosociabilidad, convivencia y civismo).

Un ejemplo de ApS lo podemos encontrar en la Facultad de Educación de Segovia (UVa), y en él, desde el curso académico 2016-2017, cerca de un centenar de estudiantes de la mención de Música de Educación Primaria realizan actividades musicales

(especialmente juegos musicales) dirigidas a la dinamización de los recreos escolares de 250 niños de 6 a 12 años de diversos centros escolares de la provincia. En estos contextos existían problemas de convivencia y discriminación por razón de género y de origen social y cultural. Los resultados nos muestran año tras año que los juegos musicales se conforman como un vehículo para la inclusión social y educativa de los niños y niñas por razones de género, con necesidades específicas de apoyo educativo y en riesgo de exclusión social. Asimismo, es una fuente de motivación, satisfacción y diversión de todos los participantes y una forma alternativa a los juegos no inclusivos de los patios.

Otra experiencia similar de ApS musical en esta misma Facultad la encontramos en el uso de la música como herramienta fundamental para el desarrollo social, físico y afectivo-emocional de niños y niñas con necesidades educativas especiales con edades comprendidas de los 3 a los 18 años de un centro de educación especial de Segovia. Nuestros estudiantes universitarios construyen una ciudadanía social y democrática a la par que se desarrollan y enriquecen como futuros maestros de música trabajando con un colectivo que demanda una inclusión real. En ambos proyectos la música se muestra como una herramienta fundamental para hacer frente a los desafíos sociales y culturales del siglo XXI (Parejo *et al.*, 2021).

Además, desde el curso 2017-2018, y también en la Facultad de Educación de Segovia, se implementa el ApS destinado a los mayores de una residencia de ancianos. Se trata de una experiencia que aúna universidad, escuela y comunidad, pues incluye la participación de escolares, futuros maestros y personas mayores. En ella la música sirve como vehículo para el desarrollo, bienestar e integración social de estos colectivos, la construcción de una ciudadanía social y democrática entre los participantes y el intercambio cultural intergeneracional. Se promueve, así, una alfabetización múltiple alejada de las ideas estereotipadas sobre las personas mayores y abre el camino a una mirada crítica que favorezca una educación para la cohesión y la inclusión social en todas las etapas de la vida (Parejo *et al.* 2018).

Los tres ejemplos descritos son proyectos musicales a partir del ApS capaces de aunar universidad, escuela y comunidad, y, en todos ellos, se muestra cómo la música, más allá de desarrollar la musicalidad, puede convertirse en una herramienta útil para la

transformación social, para la construcción de una ciudadanía y democrática y, en definitiva, para mejorar la convivencia entre las personas dentro y fuera de la escuela (Cabedo Mas, 2014).

4. Para terminar

Con este texto hemos compartido las inquietudes de un grupo de docentes de música sensibles a los cambios que experimenta la sociedad actual, que apuestan por una educación musical inclusiva y que confían en las propiedades de la música para conectar las personas, para convivir y conformar sociedades más justas. Se han presentado propuestas que conectan con las necesidades del alumnado y con las características de la sociedad actual. Precisamente, una de las claves será abrir las puertas de la escuela, explorar el contexto en el que se inserta y diseñar acciones que fomenten la conexión entre la comunidad escolar y la realidad que envuelve el centro a fin de avanzar hacia la convivencia positiva y el entendimiento cultural. La implementación de este tipo de aprendizaje necesita un cambio en el papel del docente, de mero transmisor de contenidos a facilitador de acciones que potencien las capacidades del alumnado para crear y de cooperar. Todo ello obliga a articular procesos de gestión del aula, de aprendizaje de contenidos, así como a atender a la resolución de posibles conflictos. Estos procesos estarán asentados en una combinación de reflexión constante e interdependencia positiva en la toma de decisiones.

5. Referencias

- Bautista, A. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>
- Cabedo-Mas, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. En: A. Giráldez Hayes (coord.). *Didáctica de la Música en Primaria* (pp. 101-120). Síntesis.
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono.

- REMIE: *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22(3), 368-386. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058593>
- Casacuberta, D., Rubio, N. y Serra, S. S. (eds.). (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Graó.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 16, 57-74. <https://doi.org/10.5209/reciem.62409>
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>
- Higgins, K. M. (2012). *The music between us*. University of Chicago Press.
- Kokotsaki, D., y Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589-603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>
- Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/4562>
- Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. y Giráldez-Hayes, A. (2018). *Analysis Of A Music-based Service-learning Experience With Senior Citizens In Teachers' Initial College Training*. Conference ECER 2018. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43488>
- Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. y Giráldez-Hayes, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 167-180. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69734>
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. University of Chicago Press.

UNESCO (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. Artículo presentado en The Second World Conference on Arts Education. Seúl, 25-28 mayo de 2010. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals>