



El Artista

E-ISSN: 1794-8614

marthabarriga@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de

Caldas

Colombia

Botella Nicolás, Ana María; Sanz Cuquerrella, Esther
Desarrollar la perspectiva crítica en la educación artística. La audición musical en
Rachmaninov

El Artista, núm. 13, diciembre, 2016, pp. 1-20

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Pamplona, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87449339001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Desarrollar la perspectiva crítica en la educación artística. La audición musical en Rachmaninov

Develop the critical perspective in artistic education. Rachmaninov's musical hearing

Por: Dra. Ana María Botella Nicolás y Esther Sanz Cuquerrella

*Facultad de Magisterio. Universitat de València. España
Artículo presentado 2-12-2016 y aceptado 4-15-2016*

"El oído se puede aliar en el bando de los atentos o en el de los desatentos; entre ambos media una frontera."

Fernando Palacios

Resumen

Este artículo muestra la necesidad de incentivar la reflexión crítica como premisa necesaria para llevar a cabo el aprendizaje significativo en el área de música. Así pues, se analizan los elementos fundamentales de la pedagogía crítica en la Educación Musical como son la conexión de las experiencias personales con los conocimientos adquiridos a partir del análisis y la reflexión mediante la escucha activa a través de la audición en Rachmaninov. Por lo tanto, se plantea la experiencia del propio aprendizaje individual a través de un proceso activo y contextualizado que, al mismo tiempo, posibilita la adquisición de conocimientos generalizados y holísticos en la Educación Artística.

Palabras clave: pedagogía crítica, aprendizaje significativo, audición musical, educación musical, primaria.

Abstract

This article aims to uncover the necessity of encouraging critical thinking as an important premise to carry out the meaningful learning in *Music*. Thus, focused mostly on the fundamentals of critical pedagogy in *Music Education*, such as connecting personal experience with acquired knowledge from analysis and reflection through active listening of Rachmaninov's music. Therefore, the experience of individual learning is presented by means of an active and contextualized procedure, which, at the same time, allows the acquisition of generalized, and hollystic knowledges in *Artistical Education*.

Keywords: critical pedagogy, meaningful learning, musical audition, musical education, primary school.

Introducción

En los albores del siglo XXI la acuciante mejora de la práctica pedagógica que reclama nuestro sistema educativo, como resultado del cambio de época que estamos viviendo, también incluye una transformación del paradigma docente en la educación artística. Así pues, desde la perspectiva del área de música la formación debe abordarse implementando nuevas metodologías que posibiliten llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el sentido crítico, así como una formación significativa y globalizada que permita responder, de forma analítica y reflexiva, a aquello que el alumnado debe aprender.

De este modo, se incluye un cambio de paradigma disruptivo que invita a la reflexión sobre el porqué de los aprendizajes, analizando lo que el conocimiento aporta a la experiencia personal y cómo el individuo puede contribuir, como ser social, al contexto cultural al que pertenece. En efecto, se trata de llevar a cabo una educación fundamentada en la formación de los ciudadanos, desde las artes y humanidades, en la búsqueda de su propio aprendizaje para poder enfrentarse, de forma eficaz, a las necesidades sociales y culturales que reclama esta nueva era.

Por ello, destacamos la necesidad de abordar la escucha activa a partir del análisis y la reflexión crítica respecto a la adquisición de los conocimientos musicales mediante la audición en Rachmaninov¹. Éste, como afirma Silvia Parrabera "se distinguió por el virtuosismo técnico de sus obras y su gran capacidad de expresión"². Destacó por una acentuada cualidad técnica en la interpretación de sus obras, así como por su peculiar viveza expresiva. Por consiguiente, fue una figura muy notable en su época.

Así, consideramos la importancia de llevar a cabo cualquier proyecto artístico abordado desde una pedagogía crítica que conecte las propias experiencias con los conocimientos adquiridos mediante la escucha activa. Queda patente la necesidad de adquirir una actitud adecuada en el alumnado para buscar y analizar diferentes planteamientos de aprendizaje significativo. De este modo, el educando experimenta un aprendizaje individual desde un proceso activo y contextualizado posibilitando, a la vez, una visión holística y generalizada de los aprendizajes adquiridos.

¹ Sergei Vasilyevich Rachmaninov (Moscú, provincia de Onega, Rusia, 1873 – Beverly Hills, California 1943) fue un compositor ruso de la época del Romanticismo.

² Parrabera, Silvia (2002). Música y Psicoanálisis. Rachmaninoff. *Trama y fondo: revista de cultura*, 13, p. 55.

Los objetivos que se pretenden conseguir con el estudio son:

- Fomentar la reflexión crítica, como elemento imprescindible para que el aprendizaje suceda, para abordar la escucha activa y adquirir, de forma analítica y reflexiva, los conocimientos musicales.
- Desarrollar el sentido crítico mediante la reflexión respecto a la información del conocimiento musical y artístico adquirido desde un compromiso social.
- Promover la escucha activa a través de la capacidad memorística y la atención.
- Estimular la iniciativa personal, la curiosidad, el interés y la creatividad en el aprendizaje.

La Pedagogía Crítica en la Educación

Podemos definir la pedagogía crítica como una propuesta didáctica fundamentada en el propósito de cuestionar los conocimientos que se deben adquirir. Se trata de motivar al alumnado para poder generar respuestas liberadoras que modifiquen cambios individuales y sociales. Asimismo, este modo de entender la educación se opone al dominio y a las creencias y prácticas sociales de una cultura determinada. Estas pedagogías analizan la subjetividad del conocimiento, afirmando que éste debe ser objetivo y globalizador, pues en muchas ocasiones, las prácticas y creencias sociales que se llevan a cabo en el ámbito educativo se consideran represivas.

De este modo, el estudiante desarrolla un pensamiento crítico mediante el cual analiza la estructura social y cultural en la que se encuentra, reflexionando a través de un analítico proceso cognitivo respecto a las opiniones o afirmaciones que se encuentran verificadas culturalmente. De hecho, gracias a la puesta en práctica de una perspectiva crítica, el educando puede reformular respuestas liberadoras a nivel individual y social. Por eso el individuo se cuestiona como miembro perteneciente a una cultura determinada y protagonista del proceso social en el cual está inmerso, con una identidad y normas culturales concretas (por ejemplo, religión, folklore, valores familiares determinados. . .) y, por ello, se plantea cómo puede aportar valor a la sociedad donde se encuentra, intentando modificar lo que no considera justo.

Uno de los referentes fundamentales que abordó la educación desde una perspectiva crítica fue Paulo Freire (1921-1997), pedagogo brasileño que dedicó gran parte de su obra a la reivindicación por la lucha de los ideales democráticos. Defendió la educación crítica desde una visión esperanzadora: pensar de forma diferente para actuar de forma diferente, que se lleva a cabo mediante prácticas educativas transformadoras como elemento idóneo para conseguir el cambio

social. Como asegura Henry Giroux, la pedagogía está relacionada con el entorno político, social e histórico del individuo: "Toda pedagogía freiriana tenía que reconocer el carácter central de lo particular y lo contingente en la configuración de los contextos históricos y los proyectos políticos"³.

De acuerdo con la filosofía freiriana, Alexander y Mohanty piensan que la educación ha de transformar los contextos sociales mediante prácticas políticas y pedagógicas en la escuela que permiten modificar la realidad de las personas:

Para Freire, había que concebir la alfabetización, en cuanto forma de leer y cambiar el mundo, en el contexto de una idea más amplia de la ciudadanía, la democracia y la justicia [...] hacer más político lo pedagógico significaba trascender la celebración de las mentalidades tribales y elaborar una praxis que pusiera en primer plano `el poder, la historia, la memoria, el análisis de las relaciones, la justicia [...] y la ética como las cuestiones centrales de las luchas democráticas [...]"⁴.

Por todo lo argumentado hasta el momento, podemos admitir que para Freire, la cultura y la política eran dos caras de una misma moneda. Por eso reivindicó la manipulación que a través del ámbito pedagógico se realiza en la escuela sobre aspectos culturales y políticos para formar una sociedad determinada de acuerdo con los intereses de las diferentes instituciones: "[...] cultura y política [...] forma en que las distintas tecnologías del poder operan pedagógicamente en el seno de las instituciones para producir, regular y legitimar formas concretas de conocer, afiliarse, sentir y desear"⁵.

De este modo, Giroux, pudo destacar la importancia de la adquisición de conocimientos a partir de la reflexión y la crítica de los ideales sociales y culturales establecidos para poder adquirir una visión más completa que pueda posibilitar un cambio social más efectivo y más justo. El argumento siguiente es un ejemplo de esta idea: "Combinando el rigor teórico, la relevancia social y la compasión moral, Freire dio un nuevo sentido a la política de la vida cotidiana, afirmando, no obstante, la importancia de la teoría para ampliar el espacio de la crítica, la posibilidad, la política y la práctica"⁶.

³ Giroux, Henry (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, 265, pp. 42-43.

⁴ Giroux, Henry (1998). Op, cit. p. 44.

⁵ Giroux, Henry (1998). Op, cit. p. 43.

⁶ Giroux, Henry (1998). Op, cit. p. 44.

De hecho, junto a Paul Freire, Giroux es uno de los autores que más investigó respecto a la pedagogía crítica, y por tanto, uno de los principales exponentes de este tema en EEUU, denominado por él *pedagogía fronteriza*. La pedagogía crítica plantea la necesidad de abolir la superioridad de unas características culturales dominantes sobre unas otras. Por este motivo, plantea la reflexión analizada y reflexiva de la información que siempre se encuentra influenciada por un estatus social determinado que condiciona este aprendizaje como efectivo. Por ello, de acuerdo con la idea que defiende Giroux, podemos concluir que:

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones del salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas⁷.

Consecuentemente y de acuerdo con Luis González, la pedagogía fronteriza "establece desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes"⁸. Así, Giroux analiza el lenguaje de aquello que se politiza con el uso de un conocimiento determinado por unas relaciones sociales de poder. No obstante, también examina desde muy cerca el lenguaje ético utilizado en los diferentes tratos de dominio social con una serie de juicios que determinan unos modelos concretos de respuesta.

Todos estos argumentos están patentes en el libro de Giroux: *Teoría y Resistencia en Educación*:

Teoría y Resistencia en Educación postuló la noción 'utópica' de que las escuelas podían jugar un papel productivo al educar a los estudiantes para pensar críticamente, asumir riesgos, y resistir formas dominantes de opresión, como también moldear sus vidas escolares diarias. Los intelectuales de la oposición no rechazaban la autoridad sino que la asumían críticamente para desarrollar principios pedagógicos destinados a comprometer a los estudiantes a

⁷ González Martínez, Luis (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, p. 83.

⁸ Ibid.

aprender cómo gobernar antes de ser gobernados, mientras asumían el papel de ciudadanos activos y críticos⁹.

En nuestra sociedad occidental, se requiere cada día más, que se lleve a cabo una educación fundamentada en la perspectiva crítica que apoye los derechos sociales y democráticos. De este modo, el aprendizaje no responde a la necesidad de procesar conocimientos, sino que actúa como una herramienta que posibilita para la transformación y justicia social.

La institución educativa se encuentra fundamentada en los ideales de un determinado poder social y político que condiciona las pedagogías que escogen unas nociones de información para adquirir conocimiento. En muchos casos los maestros ignoran aquello que hace referencia al estatus que se le ha otorgado a un conocimiento determinado para ser elegido. Así pues, asimilan esta materia como válida para impartir a los alumnos, negándose a llevar a cabo una reflexión propia que enfatice la esencia de plantear cambios en el individuo como ser social.

Se trata de ejercer la docencia desde la reflexión, posibilitando oportunidades para conseguir una sociedad mejor. En la misma línea, la institución escolar no requiere llevar a cabo una exhaustiva materia curricular que deba estar justificada con el control de los exámenes para comprobar que se ha afianzado dicha información. Como afirma Giroux:

Las escuelas públicas no necesitan currículum ni exámenes estandarizados. Por el contrario, ellos necesitan formas curriculares justas de enseñanza que sean inclusivas, cuidadosas, respetuosas y económicamente igualitarias, y cuya intención, en parte, sea socavar aquellos represivos modos de educación que producen jerarquías sociales y legitiman desigualdad, mientras que, simultáneamente, les otorgan el conocimiento y las habilidades necesarias para llegar a ser actores críticos bien asesorados y agentes sociales¹⁰.

Otro destacable componente de esta pedagogía crítica es Peter McLaren que, motivado por la filosofía marxista, también aborda la educación como una posibilidad de formación activa donde el sujeto no únicamente esté comprometido con el propio desarrollo individual,

⁹ Giroux, Henry (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2, p. 19.

¹⁰ Giroux, Henry (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, p. 32.

sino también en cómo puede originar el cambio social como individuo. No podemos ignorar que la escuela conforma, mediante las situaciones de aprendizaje que en ella se proponen, las reglas de comportamiento o de diferentes procedimientos pedagógicos informales, un determinado modelo de estudiante. No obstante, es el poder que ha adquirido el conocimiento quien otorga el control social de los futuros ciudadanos que ahora se encuentran en formación en las aulas de primaria. Para McLaren: "La pedagogía crítica está fundamentalmente interesada en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento. El conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares"¹¹.

De acuerdo con Jürgen Habermas si posibilitamos la reflexión respecto al conocimiento que se nos presenta y que debemos aprender, ofreceremos la oportunidad al alumnado de modificarlo y obtener algo útil que favorezca la contribución para un cambio social: "El conocimiento emancipador nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberadora y colectiva"¹².

Como hemos venido desarrollando a lo largo de este artículo, paralelamente a la concepción mayéutica socrática, McLaren presenta la teoría dialéctica como una herramienta para reformular los significados de las materias que el alumno aprende, comprobando si éstas se encuentran o no contextualizadas en la cultura a la que pertenece el individuo, analizando así las condicionantes influencias económicas, políticas y sociales bajo las cuales se organiza el aprendizaje: "El propósito de la teoría educacional dialéctica entonces, es proporcionar a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad"¹³.

El conocimiento, entendido como consecuencia social, se relaciona con el dominio de las estructuras de poder que otorgan a una determinada información más importancia que a otra. Consecuentemente, si no se implementa la pedagogía crítica en los centros educativos, si a los estudiantes se les niega la posibilidad de reflexionar respecto a lo que deben aprender, se continuarán

¹¹ McLaren, Peter (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Madrid, Siglo XXI editores, p. 218.

¹² McLaren, Peter (1984). Op. cit. p. 208.

¹³ McLaren, Peter (1984). Op. cit. p. 206.

reproduciendo los intereses sociales, económicos y políticos de las clases dominantes. En palabras de McLaren: "La escuela funciona simultáneamente como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados"¹⁴.

Por tanto, debemos conseguir que este *habitus*¹⁵, estas vivencias determinadas por la posición que se ocupa en un determinado sistema social que condiciona la actuación del alumnado de acuerdo con el respectivo conjunto de disposiciones sociales establecidas, pueda modificar estas percepciones sociales injustas que, con una acentuada falta de reflexión, se llevan a cabo en la escuela. De acuerdo con César Cascante: "La educación tiene en la actualidad un escaso valor de uso porque no contribuye suficientemente a que las personas sean ciudadanos y ciudadanas, es decir, a que puedan formarse una opinión razonada acerca de lo que ocurre en la sociedad planetaria y local, así como en su propio interior como personas"¹⁶.

Es así como mediante la pedagogía crítica, podremos comprobar cómo los seres humanos consiguen una íntegra educación en la escuela replanteando y cuestionándose todo de todo. Así es como la educación conseguirá poner en práctica su función principal: formar seres críticos.

El Aprendizaje significativo: Ausubel, Piaget, Novak y Vygotsky

Según David P. Ausubel¹⁷, en el aprendizaje significativo la nueva información recibida se relaciona con alguna idea o conceptos relevantes de la estructura cognitiva del ser humano. Así pues, el desarrollo cognitivo es una herramienta eficaz para llevar a cabo el aprendizaje formal en el ámbito educativo y para asimilar un aprendizaje útil: "Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera *no arbitraria y sustantiva* (no-literal) con la estructura

¹⁴ McLaren, Peter (1984). Op. cit. p. 205.

¹⁵ El *habitus* en el espacio social es definido como "ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas" (Bourdieu, 2007, citado en Santos, 2011, p. 19).

¹⁶ Cascante Fernández, César. (2010). Otro pacto educativo es posible. Algunas aportaciones al debate en torno al documento titulado "Propuestas Políticas para un Pacto Social y Político por la Educación", Madrid, Ministerio de Educación del Estado Español, p. 12.

¹⁷ Ausubel, David Paul (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

cognitiva de la persona que aprende”¹⁸. Por tanto, el aprendizaje significativo se caracteriza por la no-arbitrariedad (no se trata de asimilar conocimientos de forma parcial, sino de relacionar de forma coherente la nueva información con la base cultural que ya posee el individuo), así como por la sustantividad (asimilar materia nueva que originará ideas nuevas): “No-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz [...] Sustantividad significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas”¹⁹.

Tres son las fases que conforman el método de Ausubel:

Primera fase: El docente presenta el material con el que trabajará junto al alumnado y explica el objetivo de la actividad. Posteriormente muestra algún ejemplo organizador previo y anima al alumnado a iniciarse en la actividad.

Segunda fase: De acuerdo con los diferentes procedimientos cognitivos del alumnado, los niños utilizan el material en las diferentes actividades planteadas por el docente. Por tanto, gracias a esta secuenciación de actividades se lleva a cabo un aprendizaje significativo.

Tercera fase: El alumno es capaz de transmitir y transferir lo que ha aprendido, explicando así los conocimientos adquiridos. De este modo, se lleva a cabo el desarrollo de la perspectiva crítica, pues, el individuo reflexiona respecto a lo que ha aprendido.

En este campo destaca Jean Piaget, que considera que el aprendizaje significativo se adquiere mediante la asimilación (adquisición de la nueva información), la acomodación (cómo mentalmente se ordena la nueva información), la adaptación (cómo se relacionan los nuevos conocimientos con los previos) y el equilibrio (adecuación del aprendizaje con el que cuenta el individuo en este momento). Los conceptos clave de la teoría de Piaget son estos últimos. La asimilación designa el hecho de que es del sujeto la iniciativa en la interacción con el medio. Él construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad. Todo esquema de asimilación se construye y todo acercamiento a la realidad supone un esquema de

¹⁸ Moreira, Marco Antonio (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*, Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, Burgos, p. 20.

¹⁹ Ibid.

asimilación. Cuando el organismo -la mente- asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio²⁰.

Por otra parte, Joseph D. Novak, percibe el aprendizaje significativo como un proceso que debe ser experimentado por el individuo, de la mejor manera posible y de acuerdo con sus ideas²¹. Marco Antonio Moreira considera que se trata de analizar cómo vive el alumno el aspecto emocional recibido por el docente así como sus formas de actuar:

Para Novak, una teoría de educación debe considerar que los seres humanos *piensan, sienten y actúan* y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una *acción* para cambiar significados (pensar) y *sentimientos* entre aprendiz y profesor²².

Por tanto, podemos considerar que el aprendizaje significativo y útil de una nueva información debe estar aceptado contextualmente, es decir, debe responder a los intereses sociales de la cultura donde se lleve a cabo. Por otra parte, hay que experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un evento educativo donde se manifieste una predisposición afectiva mostrando cierto aprecio mutuo entre el maestro y el alumno, que permita una experiencia positiva de afecto como preludeo para aprender. Sin embargo, cuando se percibe que no se asimila este nuevo conocimiento, la experiencia afectiva de aprendizaje pasa a ser negativa. Así es que esta práctica positiva originará un aprendizaje intelectualmente constructivo donde se podrá comprender aquello que se aprende, así como se fomentará una satisfacción personal positiva:

Novak, adoptó la teoría de Ausubel y, consecuentemente, el concepto de aprendizaje significativo. Sin embargo, él dio nuevos significados a este concepto o extendió su ámbito de aplicación: en su teoría humanista de educación, el aprendizaje significativo subyace a la construcción del conocimiento humano y lo hace integrando positivamente pensamientos, sentimientos y acciones, lo que conduce al engrandecimiento personal²³.

²⁰ Medina, Ana Julia (2000). El legado de Piaget, *Educere*, 3(9), 11-15.

²¹ Novak, Joseph Donald (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo. Pioneira. Traducción al portugués de M. A. Moreira, del original *A theory of education*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

²² Moreira, Marco Antonio (1997). *Op. cit*, p. 14.

²³ *Ibid*, p. 14.

Finalmente, de acuerdo con el modelo interactivo de Lev Vigotsky podemos destacar que el proceso del desarrollo cognitivo se lleva a cabo mediante el lenguaje y la relación que se efectúa entre el niño y su entorno social. En efecto, este autor asegura que el lenguaje influye en el desarrollo cognitivo porque estimula la organización mental y la elaboración de conceptos naturales como consecuencia de la interacción con su primer entorno social familiar y posteriormente con la interacción junto a su grupo de iguales en el colegio. En consecuencia, pensamos que estos procesos sociales son los que posibilitan las funciones del pensamiento. Y las actividades y las acciones que realiza el niño sobre el medio hacen posible la transformación del mismo. Para Vigotsky la interiorización de cualquier aspecto social origina el cambio cognitivo del niño. Por ello, desarrolló la idea de la *ZDP* ("zona de desarrollo próximo o potencial")²⁴. Este concepto muestra la distancia entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que aprende con la ayuda de los adultos.

La Mayéutica como método de aprendizaje crítico

Es evidente que en los contextos donde se llevan a cabo distintos procesos de enseñanza-aprendizaje se reivindica una necesaria comunicación. No se trata únicamente de transmitir conceptos o de obtener una respuesta correcta sino de descubrir el conocimiento para conseguir asimilarlo mediante la reflexión. Por tanto, es necesario plantear escenarios de comunicación (mediante asambleas) en las aulas de primaria, permitiendo el diálogo y el análisis compartido donde todo el alumnado participe de estos argumentos y aporte nuevos razonamientos para reflexionar, consiguiendo así un conocimiento cualitativo y efectivo.

Aún así, ¿cómo podemos plantear situaciones que precisen el diálogo? Ya en la Antigua Grecia, Sócrates popularizó el término *mayéutica*, que consiste en plantear diferentes cuestiones a un individuo, a las cuales éste responderá reflexionando sobre el bagaje personal que ya posee para llegar al nuevo conocimiento. De este modo, se procederá a debatir las hipótesis que se desarrollan en estos razonamientos emitidos para adquirir nueva información. Los siguientes argumentos de Ángel Hernando, José Ignacio Aguaded y María Amor Pérez, muestran de forma muy precisa cómo se lleva a cabo esta metodología pedagógica:

La mayéutica –interrogación socrática–, utilizada como técnica que permite preguntar a una persona para hacerla llegar al conocimiento, está basada en la idea de que éste

²⁴ Vygotsky, Lev (1988). *A formação social da mente*. 2a ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes.

se encuentra en la mente de cada uno. [...] se trata de un método de enseñanza basado en el diálogo entre el maestro y el alumno con la intención de llegar al conocimiento, permite preguntar al alumnado sobre los conceptos que se estén tratando y, tras su contestación, proceder a debatir sus respuestas de tal manera que este debate nos permita llevarlos a un concepto nuevo desarrollado a partir de los anteriores. En un primer momento se plantea una cuestión sobre el tema que vamos a tratar, cuando alguno de los alumnos da una respuesta, de forma inmediata, el profesor la discute o debate, de manera que se produzca una cierta confusión, es este momento de confusión, donde ya no se tiene tan claro lo que antes del diálogo se pensaba que se sabía con certeza, un momento fundamental ya que a partir de esta confusión podemos ir subiendo a opiniones y definiciones más precisas sobre el tema planteado, hasta que, con la ayuda del profesor, el alumno consigue alcanzar el conocimiento preciso sobre el tema. Esta manera de dialogar es posible llevarla de modo colectivo e ir encauzando las distintas aportaciones del alumnado²⁵.

Por otra parte, podemos comprobar cómo en la exposición oral y la reflexión compartida, el docente actúa como un modelo a seguir efectivo por el discípulo, mostrando la humildad y la honestidad que siente por los conocimientos que puede integrar a su propia experiencia intelectual junto a las aportaciones de su alumnado. Es de este modo cómo se consigue llevar a cabo una adecuada formación:

Sólo si se crean espacios de reflexión en las aulas en los que los estudiantes aprendan a valorar, argumentar y defender sus opiniones, en los que tengan libertad para expresarse, discrepar, escuchar y los profesores actúen como guías y modelos positivos a imitar; solo cuando se dan estas condiciones, estaremos hablando de conseguir verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje²⁶.

Por eso la mayéutica invita al docente a descubrir el potencial del alumno. De aquí que mediante la discusión dialéctica, el alumno muestra manifestaciones de determinadas capacidades que posee para asimilar el conocimiento. Por consiguiente, aunque muy presente en nuestras aulas, podemos comprobar qué alejada queda la definición de *tabula rasa* donde se considera que se debe partir de

²⁵ Hernando Gómez, Ángel; Aguaded Gómez, José Ignacio; y Pérez Rodríguez, María Amor (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, p. 155.

²⁶ Ibid.

cero para llevar a cabo la adquisición del aprendizaje en el ser humano, concibiendo la mente del individuo como un almacén que se debe acumular de información. Por citar unos ejemplos, utilizamos las siguientes explicaciones que reiteran estas afirmaciones: “Nunca tenemos que pensar que empezamos de cero sino que él está lleno de unas virtualidades que tal vez desconozca y que nuestra tarea ‘sólo’ consiste en ir desbastando la pieza de mármol para encontrar la escultura perfecta que subyace en ella”²⁷. O la de Hernando *et al.*: “[...] Esta técnica huye de la concepción del alumno como alguien al que el docto profesor debe inculcar el conocimiento, cajón vacío que debe ser llenado, sino que es este quien, con la ayuda del profesor y de una forma activa, saca de sí mismo el conocimiento”²⁸.

Los docentes deben practicar la mayéutica, para descubrir el potencial humano de cada individuo, para que pueda trabajar en enfatizar sus virtudes y, de acuerdo con las mismas, llegar a ser lo que pueda ser: “El profesor ejerce la *mayéutica*: debemos ser matronas que provoquen que el alumno se atreva a vivir a la altura de sus posibilidades, que no acepte la mediocre posibilidad de conformarse con menos”²⁹.

Así pues, podemos destacar que el alumno eficiente es el que trabaja para optimizar al máximo sus capacidades y su potencial de aprendizaje útil para la vida diaria y así superarse constantemente. En palabras de Javier Aranguren: “La idea de formación no se refiere, por tanto, a una cierta cantidad elevada de contenidos, ni siquiera a las destrezas técnicas que alguien sea capaz de adquirir, sino al fomento de las disposiciones y capacidades naturales de una persona, al cultivo de sus talentos, de esas posibilidades que el alumno lleva en su alma”³⁰.

Llegados a este punto, es donde podemos afirmar la necesidad de trabajar para canalizar la educación en una buena dirección y enfatizar las virtudes, así como la autoexigencia individual como superación personal.

La audición musical

La educación musical en primaria, englobada en el área de Educación Artística, determina que el alumnado desarrolle -de forma específica y entre otras integradas en el mismo ámbito- habilidades como

²⁷ Aranguren, Javier (2004). Filosofía. La idea de formación, *Pensamiento y cultura*, 7, p. 39.

²⁸ Hernando Gómez, Ángel; Aguaded Gómez, José Ignacio; y Pérez Rodríguez, María Amor (2011). Op. cit, p. 159.

²⁹ Aranguren, Javier (2004). Op. cit, p. 40.

³⁰ Aranguren, Javier (2004). Op. cit, p. 39.

explorar el entorno sonoro, escuchar y entender la música³¹. Estas capacidades responden a la percepción de la música mediante la escucha activa. Por tanto, se puede llevar a cabo una propuesta didáctica para tercer ciclo de primaria mediante la audición del *Concierto para piano núm. 2, op. 18 en do menor*, de Rachmaninov³².

Este concierto, uno de los más carismáticos y prestigiosos de Rachmaninov, lo compuso tras haber superado una fuerte depresión, como resultado de la frustración por el estreno de su *Primera Sinfonía*, que lo había apartado de la actividad compositiva a lo largo de tres años. No obstante, gracias a la ayuda del doctor Niels Dahl, que utilizaba la hipnosis como terapia, superó esta enfermedad con éxito y, escribió este concierto, que dedicó a Dahl en agradecimiento por su trabajo. Esta obra, interpretada por el propio compositor, se estrenó con gran éxito en Moscú el 27 de octubre de 1901. Para muchos, el *Concierto para piano núm. 2, op. 18 en do menor*, es su mejor pieza ya que ha marcado su posterior creatividad compositiva. En ella, se lleva a cabo un diálogo entre la orquesta y el solista que, como asegura Parrabera, “[...]conversa, discute con la orquesta, y además tiene tiempos en los que se va a lucir como intérprete fuera de ese diálogo. Este patrón se repite a su vez dentro de la orquesta entre otros instrumentos y entre las dos manos del pianista”³³.

Así pues el alumnado, a través de la discriminación auditiva, analizará los distintos rasgos característicos sensoriales y formales de la música del Romanticismo³⁴. De este modo, se le pretende aproximar a la música romántica mediante la reflexión auditiva, fundamentada en la discriminación y la comprensión de los sonidos, manifestada mediante representaciones del lenguaje plástico:

A pesar de que el lenguaje plástico y el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa de Educación Primaria

³¹ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 52, 1 de marzo de 2014).

³² Rachmaninov únicamente escribió cuatro conciertos para piano. El *núm. 2*, de tres movimientos, está formado por una emotiva melodía que atrapa al oyente con su intimismo y sensibilidad, gracias al papel principal y de acompañamiento que alterna el piano junto con los temas desarrollados por la orquesta. La plantilla instrumental está formada por dos flautas, dos oboes, dos clarinetes en sib y la, dos fagotes, cuatro trompas en fa, dos trompetas en sib, tres trombones, tuba, timbales, bombo, platillos, piano solista y cuerdas.

³² Parrabera, Silvia (2002). Op. Cit, p. 56.

³³ Ibid.

³⁴ El Romanticismo, periodo que incluye el final del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, se originó como consecuencia de las manifestaciones artísticas y culturales respondiendo al formalismo neoclásico y defendiendo así valores como la libertad y la esencia sentimental del ser humano como individuo.

quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística³⁵.

La música es un arte que se presenta en un determinado período través del cual se desarrolla, por ejemplo, el tiempo que se utiliza para interpretar el concierto que abordamos. Así pues, el significado de la música se experimenta mediante la expresión de esta cualidad temporal artística del sonido.

También cabe destacar un análisis más exhaustivo del lenguaje musical artístico del Romanticismo, donde podemos comprobar que se examina como una herramienta socialmente reivindicativa del Nacionalismo. Por ello, consideramos la necesidad de representar con esta audición la experimentación sensorial a través de la música. Asimismo cabe insistir en la idea que la música en el Romanticismo sirvió como un implemento para identificarse y expresarse dependiendo de cómo ésta influye en la personalidad del oyente.

De forma parecida y como heredera de la época del Clasicismo, la música romántica entiende una determinada pulsación mediante la lejanía y prosperidad melódica, así como en la resolución sobre la tónica. En efecto la música, mediante la focalizada atención en el conocimiento de las emociones y la sensibilidad, pretende adentrarse en el territorio más íntimo de la mente humana, enlazando las experiencias de vida de cada individuo con la música. De este modo, podemos entender la lógica dimensión del significado evocativo o filosófico de la asociación libre a la cual responde cualquier manifestación artística.

Por otra parte, es posible analizar y reflexionar que, tanto este compositor como este concierto ofrecen interesantes posibilidades creativas y de aprendizaje individual y colectivo a partir de las ideas propias que puede despertar en el alumnado la escucha activa de una audición del Romanticismo con las características, principalmente emotivas y sensoriales, de este periodo artístico. Con todo, también consideramos que contamos con la posibilidad de examinar y adaptar, mediante una vertiente didáctica, cualquier materia curricular, -como el concierto que nos ocupa-, ofreciendo al alumnado del último curso de la etapa primaria la oportunidad de vivenciar experiencias artísticas. Éstas pueden transformar el conocimiento estrictamente académico y formal en un aprendizaje significativo, como puede ser llevar a cabo la investigación como una capacidad para aprender los rasgos característicos de la música del Romanticismo mediante Rachmaninov.

³⁵ Parrabera, Silvia (2002). Op. Cit, p. 56.

No obstante también debemos admitir que, en consecuencia del mundo globalizado en el cual nos encontramos, tampoco en el mundo artístico existe una cultura mejor que otra “[...] así como no existen culturas altas o superiores, tampoco hay evidencia alguna de culturas musicales ‘superiores’ a las demás”³⁶. Aunque no podemos negar el poder condicionante y la influencia que ejerce en nosotros, ciudadanos del primer mundo, la cultura occidental en la que estamos inmersos: “Contextualizar una obra musical sería vincularla con el medio y las circunstancias que la rodean”³⁷. Por consiguiente, este es el motivo principal por el que reproducimos esta cultura musical como la más idónea presentando un conocimiento adecuado que se debe aprender: los rasgos fundamentales de la música del Romanticismo. Según Karin Biegun y Viviana Liatis:

Si bien un estilo implica una serie de convenciones socio-culturales que prevalecen en una época, detrás de los estilos hay actores sociales, hombres que los crean, los sostienen y se expresan a través de ellos. Al rescatar los seres humanos concretos, que hacen, crean y recrean su propia música, considerando sus gustos y búsquedas estéticas, se logra una visión más rica del fenómeno musical³⁸.

De este modo, otorgamos una visión estandarizada y concreta de la cultura que probablemente subordine una estética e imaginación determinada en el alumnado, condicionando la posibilidad de llevar a cabo un proceso crítico reflexivo y liberador, tal y como expresa McLaren: “El conocimiento adquirido en la escuela o en cualquier lugar nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa”³⁹.

Por tanto, consideramos oportuno otorgar a estos valores y creencias sociales determinadas de la música culta, un análisis crítico y reflexivo que posibilite en el alumnado la capacidad de reinventar, de acuerdo con su bagaje cultural y formativo, un conocimiento estrictamente académico que, acorde a sus valores y cultura, vaya más allá de adquirir conocimientos musicales -las cualidades del sonido, por ejemplo- mediante una metodología memorística. Los argumentos de Grebe son una prueba evidente que justifica lo expresado:

³⁶ Biegun, Karin y Liatis, Viviana Andrea (2013). Educación musical y multiculturalidad: una mirada crítica y reflexiva desde la antropología de la música. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 2, p. 23.

³⁷ Biegun, Karin y Liatis, Viviana Andrea (2013). Op. Cit, p. 29.

³⁸ Ibid.

³⁹ McLaren, Peter (1984). Op. cit. p. 206.

¿Por qué valoramos una cultura musical y no otra? Todos partimos de una perspectiva etnocéntrica, inherente a nuestra pertenencia a una cultura. La identidad y valoración de la misma se adquiere por medio del proceso de endoculturación, "proceso de consciente e inconsciente condicionamiento, por medio del cual cada individuo recibe, internaliza y adquiere la cultura de su grupo, convirtiéndose gradualmente en un exponente idóneo de la misma"⁴⁰.

A este respecto, Biegun y Liatis afirman que:

[...] la llamada música clásica o académica. Esta música que ocupa el lugar más prestigioso en salas de concierto y conservatorios cimentó su valor social en base a la idea de abstracción, de música absoluta desligada del concepto de funcionalidad. [...] La música clásica conformó una tradición de clase social, justificándose con nociones vagas acerca de la complejidad como valor: la música occidental de tradición escrita, sería más compleja y por lo tanto mejor que la de tradición popular⁴¹.

Conclusiones

Para concluir, y después de lo mostrado a lo largo de este artículo respecto a las herramientas didácticas fundamentales para desarrollar la educación artística mediante la perspectiva crítica, podemos extraer una serie de conclusiones.

En primer lugar, plantear el aprendizaje de los conocimientos musicales desde el análisis y la reflexión, a través de la audición musical, es imprescindible para que éste se materialice. También podemos afirmar que el desarrollo del sentido crítico se lleva a cabo reflexionando a partir de la información proporcionada en el conocimiento musical y artístico que se ha adquirido desde un compromiso social. En la misma línea es muy interesante el uso de la escucha activa a través del desarrollo de la atención y la memoria. Son necesarias actividades que promueven una educación musical activa basada en la experiencia sensorial del fenómeno sonoro⁴².

⁴⁰ Grebe, María Ester (1997). Aspectos culturales de la musicoterapia, relaciones entre antropología, etnomusicología y musicoterapia. *Revista Musical Chilena*, p. 96.

⁴¹ Biegun, Karin y Liatis, Viviana Andrea (2013). Op. Cit, p. 26.

⁴² Botella Nicolás, Ana María y Marín Liébana, Pablo (2015). El paradigma culturalista en la educación musical. Propuestas didácticas a través del musicomovigrama, en Juan Carlos Montoya (ed.). *Didáctica de la canción popular y los medios audiovisuales. Nuevas perspectivas pedagógicas para la educación musical*.

Por otra parte, es patente en el alumnado el estímulo de la iniciativa personal, la curiosidad, la ilusión, el interés y la creatividad puestas en marcha en el proceso de aprendizaje. Por ello, el alumnado al escuchar *el Concierto para piano núm. 2, op. 18 en do menor* de Rachmaninov, llegará a una personal y determinada conclusión respecto a gustos en una misma obra. Este es uno de los motivos fundamentales para fomentar la práctica de la escucha activa: que el alumno aprenda a disfrutar de la música adoptándola como propia.

El reto más urgente en el ámbito de la investigación en audición musical responde a la necesidad de conseguir, como aseguran Botella y Gimeno, que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea ameno y significativo para el alumnado:

La educación auditiva constituye una necesidad para la educación musical actual, dada la gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se experimentan al vivir la experiencia musical, lo que sin duda favorece en los alumnos la confianza en sí mismos, el respeto a su persona y a los demás, el desarrollo del espíritu crítico, etc., componentes esenciales en la concepción de una educación verdaderamente integral, que supere el enfoque de la educación meramente constructivo-cognitivista, lo que constituye en realidad el fin último de la educación⁴³.

Con todo, la figura del profesional docente representa a un intermediario que, expectante ante lo que aprenderá su alumno a través de un proceso de aprendizaje significativo 'autoaprendizaje', le respeta y acompaña permitiéndole que indague en el fomento de su creatividad a través de sus propias experiencias, que serán comprensibles para él porque las ha experimentado, respondiendo a sus propias inquietudes que como individuo solo él conoce. Éste debería de ser uno de los objetivos más importantes de la audición: descubrir al ser humano, en su esencia, porque ha aprendido a través de sus emociones.

Bibliografía

Aranguren, Javier (2004). Filosofía. La idea de formación, *Pensamiento y cultura*, 7, 33-46.

Ausubel, David Paul (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.

Biegun, Karin y Liatis, Viviana Andrea (2013). Educación musical y multiculturalidad: una mirada crítica y reflexiva desde la antropología de

⁴³ Botella Nicolás, Ana María y Gimeno Romero, José Vicente (2014). Consideraciones sobre la audición musical en los diferentes modelos pedagógicos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 39, p. 202.

la música. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 2, 22-33.

Botella Nicolás, Ana María y Gimeno Romero, José Vicente (2014). Consideraciones sobre la audición musical en los diferentes modelos pedagógicos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 39, 201-218.

Botella Nicolás, Ana María y Marín Liébana, Pablo (2015). El paradigma culturalista en la educación musical. Propuestas didácticas a través del musicomovigrama, en Juan Carlos Montoya (ed.). *Didáctica de la canción popular y los medios audiovisuales. Nuevas perspectivas pedagógicas para la educación musical*, pp. 125-151.

Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Cascante Fernández, César. (2010). Otro pacto educativo es posible. Algunas aportaciones al debate en torno al documento titulado "Propuestas Políticas para un Pacto Social y Político por la Educación", Madrid, Ministerio de Educación del Estado Español, 1-15.

Giroux, Henry (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, 265, 42-52.

Giroux, Henry (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 25-37.

Giroux, Henry (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2, 17-25.

González Martínez, Luis (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.

Grebe, María Ester (1997). Aspectos culturales de la musicoterapia, relaciones entre antropología, etnomusicología y musicoterapia. *Revista Musical Chilena*, 92-107.

Hernando Gómez, Ángel; Aguaded Gómez, José Ignacio; y Pérez Rodríguez, María Amor (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153-177.

McLaren, Peter (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Madrid, Siglo XXI editores.

Medina, Ana Julia (2000). El legado de Piaget, *Educere*, 3(9), 11-15.

Moreira, Marco Antonio (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*, Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, Burgos, 19-44.

Novak, Joseph Donald (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo. Pioneira. Traducción al portugués de M. A. Moreira, del original *A theory of education*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

Parrabera, Silvia (2002). Música y Psicoanálisis. Rachmaninoff. *Trama y fondo: revista de cultura*, 13, 53-62.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 52, 1 de marzo de 2014).

Santos Gómez, Marcos (2011). *Pierre Bourdieu: razón, escuela y disposición escolástica*. Acta del XII Congreso Internacional de Teoría de la educación, Barcelona, 1-14.

Ana María Botella Nicolás ana.maria.botella@uv.es

Doctora en Pedagogía por la Universitat de València. Licenciada en Musicología por la Universidad de Oviedo. Título profesional de piano y Maestra en Educación Musical. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Directora del aula de música de la Universitat de València.

Esther Sanz Cuquerella sanzcuquerella@gmail.com

Graduada en Maestra en Educación Primaria, Mención en Especialista en Educación Musical, por la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Docente en el ámbito de la educación no reglada donde aborda diferentes propuestas de Innovación Educativa desde la Pedagogía Crítica.