



Jornades "Educació artística i municipi"
XXVI Fòrum local d'educació
Barcelona, 14 de novembre de 2017

¿Para qué nos necesitan?

Pedro Sarmiento

En la película *Blade Runner* un personaje, Rachel (Sean Young), descubre que no es humana sino replicante, es decir, uno de los robots creados por la Corporación Tyrell. Para conseguir que Rachel se crea humana, Tyrell le ha implantado los recuerdos de su sobrina. Rachel lo descubre cuando Deckart (Harrison Ford), agente especializado en buscar y "retirar" replicantes, le enumera una lista de recuerdos de su infancia que ella creía íntimos. Deckart le dice: "no son recuerdos, son implantes", y Rachel llora, mostrando una especial contradicción: si es un robot, ¿por qué tiene sentimientos tan humanos? Si es una replicante, ¿por qué se enamora de ella el cazador de replicantes? ¿Por qué el policía, en vez de desactivar un robot más, se enamora de ella? ¿Qué hay de verdad en su concepto de sí misma, en su humanidad, si sus sentimientos no son más que un programa implantado?

Las contradicciones de Rachel y de su relación con Deckard me sirven para presentar desde una perspectiva compleja otro tipo de contradicciones que encontramos en nuestro modelo educativo, en nuestros planteamientos pedagógicos, en nuestras organizaciones, para llevar las artes a la ciudadanía. Podríamos plantearlo de muchas maneras; por ejemplo: si creemos estar haciendo el bien, ¿por qué estamos haciendo el mal? Si trabajamos para llevar la práctica artística a las personas, ¿por qué nuestro modelo lleva a ciertas personas a abandonar voluntariamente el aprendizaje de la música? ¿Por qué decimos que llega a todos y a todas cuando sabemos que solamente llega a algunas personas? ¿Por qué decimos que propagamos una apreciación global de la música, si sabemos que solamente estamos trabajando unos estilos y unos instrumentos determinados? ¿Puede ser que sintamos la música como algo auténtico y singular, pero que en realidad sea algo mucho menos valioso de lo que parece desde el punto de vista, por ejemplo, de quienes sienten que no se les ha tenido en cuenta?

En la charla de hoy vamos a analizar algunas de estas paradojas con el ánimo de averiguar hasta qué punto la gestión del aprendizaje de las artes está en manos de replicantes o humanos, y lo vamos a hacer sabiendo que la respuesta, como en el caso de Rachel, no es fácil. Rachel es, sin duda, una replicante, pero la película, en su primera versión pública, terminaba con ella y Deckard volando hacia paisajes épicos en los que el amor prometía vencer a la razón.

También nos vamos a encontrar, aunque menos hoy en día, con contradicciones que tienen que ver con las organizaciones. Las podríamos llamar 'estructurales' y se dan tanto



en las escuelas o centros culturales como en empresas y organizaciones en general. Un buen ejemplo nos lo da Barry Jentz al hablar de contradicciones habituales en la gestión de las organizaciones:

Contradicciones de Barry Jentz:

- Es bueno que fluya la información, pero nos la reservamos.
- Es bueno escuchar a los demás y empatizar con ellos, pero les prejuzgamos.
- Es importante trabajar con planes abiertos, pero los cerramos.
- Es importante conocer nuestras limitaciones, pero solemos olvidarlas.

Enfrentarnos a estas paradojas nos ayuda a descifrar la verdadera naturaleza del servicio público que prometemos ofrecer. La necesaria tensión entre satisfacción del usuario y coherencia del servicio prestado ofrece retos importantes para la educación artística, habituada por tradición a proporcionar un menú cerrado y gestionado por especialistas.

¿Cuándo dejaste de dibujar?

Un amigo ilustrador me dice que mucha gente le pregunta cuándo y cómo empezó a dibujar. Él suele contestar con otra pregunta: «Y tú, ¿cuándo y cómo 'dejaste' de dibujar?». No existen niñas/os que no dibujen, y vemos sin inmutarnos cómo se abandona el dibujo a lo largo de la infancia. Algo parecido puede suceder con bailar. He conocido esta semana pasada a un hombre de origen africano que me contó cómo su madre le regañaba por no bailar en una fiesta, de la misma manera que se regañaría a una niña por no comer cuando la invitan en casa de amigos. En ciertas tradiciones no bailar es una falta de educación, mientras que en otras bailar se considera... Una falta de educación. Al mirarnos desde otras culturas entendemos que no bailar, o bailar muy poco, puede ser tan raro como no dibujar, o como no cantar, o no tocar un instrumento.

También vamos a ganar perspectiva mirando al pasado en busca de ideas y decisiones que se hicieron en nombre de una educación respetuosa y que hoy nos parecen, en algunos sentidos, aberraciones. No buscamos solamente la justificación del cambio de época, que sin duda hay que tener en cuenta, sino la idea de que aquellas decisiones, en su contexto histórico, pudieron ser diferentes y no lo fueron. Ello nos ayuda a conectar con ideas, planteamientos y decisiones de hoy y ponerlos en la perspectiva de que nada es así porque es así, sino que las cosas son como son porque las construimos así a propósito.

Mi experiencia con la Diputación de Barcelona es especialmente significativa en ese sentido. Un equipo dirigido por Jordi Carlas, un profesional admirable y un buen amigo que nos dejó hace unos años, tomó hace ahora algo más de quince años decisiones y promovió cambios que la sociedad demandaba. La celebración de estas jornadas y el tipo de proyectos que congregan reflejan en buena medida que aquel trabajo fue necesario y produjo cambios deseados.



Un manual de urbanidad (*Cartilla moderna de urbanidad*) de 1929 nos muestra un concepto de educación muy alejado del actual. Separa a los niños de las niñas y presenta rasgos del carácter que hoy consideraríamos preocupantes como si fueran resultados deseables del aprendizaje escolar. Sin embargo, algunas de las cosas que recomienda podrían estar hoy recomendándose en escuelas de muchos lugares del mundo y, desde luego, en nuestro propio entorno. Esta lejanía nos ayuda a mirar con perspectiva lo que estamos haciendo hoy en educación. ¿Qué pensarán de nosotros las personas que analicen en el año 2104 nuestras redes de aprendizaje? ¿Qué permanecerá y qué es perfectamente prescindible?

Veamos algunas posibles paradojas. No es una lista exhaustiva. Son solo ejemplos que nos permiten, como nos lo permitirían otros diferentes, cuestionar el sistema. Una buena idea sería buscar contradicciones especialmente vivas en nuestra práctica actual.

Crear, inventar, componer

Cuando aprendemos a escribir literatura, cualquier género literario, lo hacemos escribiendo textos originales. Cuando aprendemos a pintar o a esculpir hacemos objetos, cuadros o dibujos originales. También creamos obra original cuando aprendemos cierto tipo de artesanía. En el teatro estamos más habituados a representar lo que otros han escrito. En el aprendizaje de la danza abundan la coreografía y los bailes creados por terceras personas. En música, la presencia de la creación ya realizada es abrumadora. ¿Por qué la creación no es una parte importante del aprendizaje musical?

Componer no es para expertas

¿Una cuestión pedagógica? Producir arte frente a reinterpretar el arte. ¿Tenemos que elegir entre considerar el arte algo 'elevado' o algo de 'poca calidad'?

Todos nacemos cantando. No separamos lo que es cantar de lo que es llorar, reír, hablar. No es fácil decir si un bebé canta, habla, ríe o llora. También cantamos hablando o hablamos cantando. La educación musical, sin embargo, pone esta capacidad a un lado, o tal vez la considera suficiente como paso hacia otro tipo de práctica. El lenguaje musical valora en ocasiones la capacidad de inventar. La clase de instrumento pocas veces lo hace. El lenguaje musical, al poner en valor la creación musical, si es que la pone en valor, lanza un mensaje: inventar música es importante, pero no tanto como para mantenerlo a lo largo del periodo de aprendizaje. Solamente aprendemos lenguaje musical durante unos años.

Calidad, producto y proceso

¿A quién le importa la calidad del concierto de Navidad? La presión de obtener y mostrar resultados está históricamente ligada al aprendizaje de la música. El concierto, la audición o el examen marcan metas que generan un trabajo intenso. ¿Qué hay de bueno/malo en ello? Son los niños o las niñas quienes deciden presentar un concierto y prepararlo a conciencia? ¿Son parte activa del proceso o son herramientas utilizadas por terceras



personas? Frente a la idea del aprendizaje significativo —el aprendizaje que se da cuando la alumna busca el conocimiento y trabaja a partir de inquietudes propias—, está la idea de un aprendizaje impuesto, en el que el alumnado acepta ser parte de algo que no ha elegido.

El maestro ignorante de Ranciere. La distancia en la relación pedagógica y la distancia en la relación entre el municipio y la ciudadanía.

La parábola del maestro ignorante, en realidad una experiencia pedagógica de la Francia del siglo XVIII, se ha trasladado de la escuela al teatro. La manera en que el autor trata al alumno/espectador nos habla de cuál es la verdadera participación en la construcción del significado. También podemos trasladar esta idea de distancia a la relación entre el municipio y la ciudadanía. Puede que enseñar al ciudadano sea mostrarle la distancia insalvable que existe entre ella/él y el municipio.

El potencial infantil

Nos resulta fácil infundir ánimos a cualquier niña/niño que practica un deporte. La natación nos sirve de ejemplo. Por aprender a nadar se entienden dos cosas: aprender a no ahogarnos y aprender a nadar bien. Aprender a nadar es un proceso largo. Así lo aceptamos y así disfrutamos de las largas horas de natación o las larguísimas horas de piscina/mar en verano. Los años van trayendo sus frutos, y el cuerpo infantil con poca fuerza se va convirtiendo en un bolido acuático que avanza seguro hacia la meta.

Aprender a leer y a escribir sigue pautas similares. Lleva mucho tiempo. Leer bien (leer en voz alta o para nuestros adentros), recitar bien, escribir bien (caligrafía, vocabulario, ortografía, fraseo, estructura, etc.) es algo muy complejo. Todos los niños y las niñas leen y escriben muy mal al principio, pero durante horas, días, semanas y años trabajamos con ellos para que avancen. No decimos a niñas de seis años: «esto no es lo tuyo, déjalo y dedícate a otra cosa». Tampoco les decimos: «ven a hacer una prueba, a ver si merece la pena enseñarte a escribir».

¿Por qué la música selecciona y critica lo que en otras áreas son motivos de alegría y entusiasmo?

Los coros: el mundo está lleno de personas a las que invitaron a dejar el coro. A veces no se las invitaba a dejarlo, sino a simular que cantaban, pero sin cantar para no estropear el resultado.

Ahora que una nueva sensibilidad social invita a tantas personas y entidades a crear programas de educación musical inclusivos, no estaría de más empezar con gestos de inclusión puramente pedagógica o musical. La inclusión de sentido común, que consistiría, por ejemplo, en dejar de echar a los niños del coro.

En la historia universal de la infamia educativa, echar a niños del coro es una práctica muy extendida que llama la atención, como poco, por dos motivos: el primero es que demuestra la escasa capacidad de un número abundante de profesores de música para



trabajar la voz en particular y la afición por la música en general. El segundo es que revela hasta qué punto aceptamos con resignación el mito de un destino que nos señala como aptos o no aptos para la música. Es el mito de valer o no valer, que tanto daño ha hecho y sigue haciendo en nombre de la buena educación.

Curiosamente, no son tantos los profesores de música que se jacten de haber echado a niños de sus coros. Los números no cuadran, porque cabría esperar cierta correspondencia numérica, como por ejemplo una ratio de un director de coro por cada cinco expulsiones. ¿Acaso exageran los desterrados? Probablemente, no. Lo más probable es que los directores recuerden esas historias de manera mucho menos traumática o, simplemente, las hayan olvidado.

La calidad de un coro es sin duda sagrada, pero hace falta preguntarse en qué consiste la calidad de un coro. No es lo mismo preparar un coro infantil profesional (el selecto coro infantil que actúa en producciones profesionales de ópera, por ejemplo) que trabajar con un grupo de niños y niñas a los que sus familias apuntan al coro del colegio para que se acerquen a la música y la incorporen a su vocabulario vital. Un coro tiene muchas formas de alcanzar los mejores resultados, y no hace falta obsesionarse con un único tipo de resultado. Y no hablamos de conceptos abstractos ni etéreos.

Cantar es una cuestión de tiempo. Tiempo para hacer la voz y llevarla del registro hablado al cantado. Tiempo para hacer el oído y descubrir el mundo sonoro que no nos muestran la televisión o los videojuegos. Tiempo para encontrar historias, danzas y culturas que acompañan al repertorio. Tiempo para descubrir que nuestra voz fluye y se convierte en algo diferente cuando se funde con las demás voces. Tiempo para recuperar una herencia cultural que tal vez ya no encontramos en casa.

Tiempo es lo que falta. El patrón se repite una y otra vez, y por falta de tiempo los niños siguen siendo expulsados de los coros y el aprendizaje musical no llega porque... No hay tiempo para el aprendizaje.

La niña/el niño puede con todo. Los adultos, también. ¿Por qué no creemos que un grupo de primer curso de primaria pueda crear una ópera? ¿Qué nos impide darlo todo y hacernos cómplices de su trabajo para que alcancen un objetivo soñado?

La separación municipal de las artes y de los aprendizajes

La escuela de teatro está en la plaza, y la escuela de música está más allá del parque, pero cuando vamos al Mercat de les Flors vemos con frecuencia espectáculos en los que es difícil, o imposible, separar lo que es teatro de lo que es género documental o de lo que es danza, música, denuncia social o creación colectiva.

Ideas con swing

El movimiento de gente que baila swing en muchos lugares de Catalunya nos habla de una necesidad social atendida de manera variada por entidades privadas y públicas. ¿Qué podemos aprender de este fenómeno tan extendido y tan exitoso? Es un



movimiento ligado a escuelas, pero simultáneamente viene de gente que no se identifica por estar matriculada en un centro.

¿Quién forma el tejido social, la comunidad?

En el *Oxford Handbook On Social Justice in Music Education*, Patrick Schmidt habla de la necesidad de incorporar la acción política desde la práctica docente. El consejo, dice, ha dejado de ser «tendrás toda la autonomía del mundo cuando cierres la puerta del aula» y ha pasado a ser «solo alcanzarás la autonomía comunicando, interactuando, compartiendo, escuchando y proponiendo retos a quienes te rodean».

«These are initial steps toward policy activism, where the advice is no longer "don't worry you'll have autonomy . . . Once you close the door of your classroom you can do whatever you want", but rather, "you will only build autonomy by communicating, interacting, sharing, listening, and challenging those around you and what surrounds you". What I propose in this chapter is a pedagogical approach to policy thinking that rejects permanent receivership and embraces activism. My argument follows the simple set of premises:

(a) No mission, no program!

We must not simply 'advocate' for a limited and prepackaged vision of music education, but seek to create a field that is committed to ample, inclusive, and socially meaningful practices.

(b) No vision, no program!

This begins by establishing the work of teachers as political work (Danzinger, 1995). Today's pedagogical and policy borrowing has reached 'epidemic proportions' as decontextualized ideas are haphazardly copied and applied, regardless of local needs (Levin, 1998, p. 133). Music teacher preparation is rightly concerned with the development of skills and didactic proficiency, but often and wrongly overemphasizes them to the detriment of other 'skills' such as capacity toward policy. Critical teacher education must facilitate critical vision skills.

(c) No framing, no program!

This begins with the notion that educational environments are «multidimensional and interactive networks made of structures and actors» (Liasidou, 2012, p. 74). Consequently, communication and the capacity to adapt discourse are essential for music teachers committed to social justice, as equity and access cannot be simply 'implemented'. Rather, they are established by multiple designs and via contextually appropriate processes. This requires that we constantly frame the issues, frame approaches, and frame dialogue.

(d) No action, no program!

All participants of an educational community must learn to analyze and foreground educational decisions and their imbalances (Ball, 2003). Consequently, we teachers can and must play a role as policy analysts, establishing action that is informed by our political, intellectual, and communal lives».

Somos docentes, o somos técnicos municipales, o somos concejales, o somos vecinas, o somos trabajadoras que pasan por aquí, o somos empresarias, o somos jubilados, o niñas recién nacidas. ¿Quién tiene voz en la construcción del modelo educativo? ¿Quién colabora en la construcción del modelo? Hablamos de cooperación entre centros educativos de diferente signo. Hablemos también de conexión con iniciativas locales sociales, empresariales, internacionales. Puede que compensar nuestras debilidades se convierta en la demostración de fortaleza de otros, y viceversa. Ejemplos: nuevos comanditarios, conexiones improbables, responsabilidad empresarial corporativa, etc.



Independientemente de la respuesta, sabemos que una de las voces ha de ser necesariamente la de las personas que enseñan y que trabajan en contacto directo con los ciudadanos. Esa voz necesita estar articulada y representada en la comunidad. Necesita estar conectada con las voces de otras comunidades. Necesita poner en valor sus fortalezas y ejercer también la autocrítica. Necesita aprender e influir en decisiones que definen su futuro y el de la comunidad. Necesita instalar mecanismos de evaluación que no solamente vengan del exterior y que solamente evalúen unos aspectos determinados, dejando otros importantes en la cuneta.

No hay una tradición fuerte en el sector de la educación artística, y algunos grupos se sienten muy lejanos cuando comparten acciones y comunidades muy cercanas. La figura de docente de música ha tenido bastante de mercenario en el sentido de persona alquilada por horas para impartir clase en el aula X a los alumnos Y. Durante muchos años, la red de conservatorios vivió una cierta esquizofrenia en la que personas recién tituladas accedían a una plaza. Se sentían intérpretes sin serlo realmente, porque durante los años de formación se les había dicho que lo serían al titularse. Simultáneamente, ejercían una docencia para la que no habían sido formados ni orientados. A veces, su trabajo consistía en seguir el modelo heredado sin reflexionar, ni cuestionar, ni evaluar: clases de instrumento individuales o en grupo; más o menos audiciones, o conciertos, o exámenes; un plan de estudios numérico (estás en segundo, estás en tercero, etc.) que no desvelaba sus contenidos; una formación pensada en términos de éxito/fracaso.

Joan Subirats señala el carácter participativo y corresponsable de la vida en comunidad:

[...] «*la comunitat local és un conglomerat de persones i grups que interactuen. Un conglomerat de persones i grups que depenen uns dels altres en major o menor mesura. I que també en major o menor mesura mantenen relacions de forta continuïtat. Cada cop més, hi ha la convicció que per gaudir d'una bona qualitat de vida i d'una convivència cívica satisfactòria, no es tracta tant de comptar amb una autoritat forta i sobirana, com que tothom se senti corresponsable del que passa a la comunitat. Cadascú des de les seves disponibilitats i recursos, i sense que això vulgui dir difuminar les específiques responsabilitats de cada actor. Interdependència, continuïtat i manca d'autoritat sobirana capaç de decidir per tots en cada moment, són característiques que s'acostumen a fer servir per definir una xarxa. Una xarxa d'actors que en l'àmbit local acaben sent responsables d'una o altra manera, per acció o omissió de les dinàmiques locals que es produeixen*».

(Temps d'educació 26, 2001)

Conclusiones

La metáfora de Rachel nos ayuda a cuestionarlo todo ¿Son nuestras las ideas o son 'implantes' del sistema? Y antes de llegar a esa pregunta, podemos comenzar por una anterior: ¿cuáles son nuestras ideas?

No hace falta que los implantes vengan de un Gran Hermano imaginario; pueden ser fruto de la tradición, de la inercia, de nuestra formación o de nuestra mirada crítica.

Si, en vez de entender la práctica de las artes como un plus en la vida de las personas, la entendemos como algo que hemos escatimado a la gente, nos acercamos mejor a la concepción del arte y del aprendizaje como un derecho. Un derecho que comprende el crecimiento personal, el ocio y la participación activa en la comunidad.



El aprendizaje se produce en todos los contextos, y la escuela o el centro educativo/cultural han dejado de ser los únicos espacios que lo gestionan. La nueva concepción de aprendizaje, de adquisición de competencias que nunca termina o de interacción con el entorno lleva el foco fuera de la escuela de artes y deslocaliza aprendizajes, pero el cambio o la permeabilidad funcionan en ambos sentidos. Por eso, los centros de artes se enfrentan a nuevos retos y necesitan cuestionarse su postura ante temas como la inclusión social, el feminismo, el compromiso político, etc.

La solución pasa por considerar estos nuevos desafíos como oportunidades y aplicar, tanto a las metodologías educativas como al propio trabajo, el criterio de equilibrar la importancia de los procesos frente a los resultados.

Y por último, algunas consideraciones que nos pueden ayudar en el futuro:

- Un municipio no puede pugnar por el tiempo del ciudadano. Debe ofrecer propuestas y soluciones integradas.
- ¿Qué hilos conectan nuestras decisiones pedagógicas con la necesidad social? Por ejemplo, ¿qué tiene que ver crear música con la forma en que nos relacionamos con el mundo? ¿Qué tiene que ver trabajar por proyectos con tener voz, identidad y corresponsabilidad?
- Empoderamiento: ¿Qué decide, de verdad, nuestro alumnado? ¿De qué se sienten dueñas/os? ¿De qué se enorgullecen? ¿En qué se nota que soy yo el alumno/la alumna y no cualquier otra persona? ¿Qué experiencias significativas suceden gracias a nuestro trabajo? ¿En qué decisiones nos hemos puesto a un lado para dejar que sean los ciudadanos y las ciudadanas quienes decidan? ¿Qué procesos seguimos para incrementar este nivel de participación activa?
- ¿Cómo podemos elevar las expectativas sin que la búsqueda de la calidad artística nos las frene?
- ¿Con quién necesitamos juntarnos para ser más inteligentes y dar mejor respuesta a las demandas de la ciudadanía?
- ¿Qué entidades/personas tendrían suerte de colaborar con nosotros? ¿Con quién tendríamos nosotros la suerte de trabajar?