

La formación musical como *pasión comunicativa*

The musical education as *communicative passion*

FERNANDO GONZÁLEZ PLACER*



RESUMEN – El ensayo, elaborado en disidencia y disentimiento con el Universo Simbólico de la Modernidad (él de la Ciencia, la Tecnología, los Expertos, los Virtuosi y los Profesionales) busca presentar, desde la imaginación sociológica, recursos discursivos y estrategias reflexivas para extrañarnos de nuestra racionalidad musical y pedagógica, y para familiarizarnos con otras formas de concebir (engendrar) la música, la docencia y la formación musical, aunque solo sea para erosionar el sentimiento de impotencia y de falta de valía que tan frecuentemente se apodera de quienes se dedican a la enseñanza o el aprendizaje de la música.

Descritores – Arquitectura cognitiva; estructura de la sensibilidad; universo simbólico; racionalidad pedagógica; disidencia; disentimiento.

ABSTRACT – The article is written in dissidence and disagreement with the symbolic universe of modernity (concerning the sciences, technology, experts, virtuosi and professionals). It tries to present based on the sociological imagination, discursive resources and reflective strategies, that cause strangeness and reflection upon our musical and pedagogical rationality. They also enable us to conceive (create) music, teaching and musical education, even though it is only to erode the feeling of impotence and unworthiness, feelings that frequently overwhelm those dedicated to musical teaching or education.

Key words – Cognitive architecture; sensitivity structure; symbolic universe; pedagogical rationality; dissidence; disagreement.



* Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Barcelona, Espanha.
E-mail: fgonzalezp@ub.edu
Artigo recebido em: dezembro/2006. Aprovado em: janeiro/2007.

O. INTRODUCCIÓN

“... ahora que había acostumbrado al burro a vivir sin comer...
va y se me muere.”

(dicho popular)¹

Quizás deba iniciar este escrito disculpándome por jamás haber dado una sola clase de música ni dentro ni fuera del aula. Lo hago (y lo hago de buen grado) es porque creo que la *imaginación sociológica* puede aportar recursos discursivos y estrategias reflexivas que ayuden a problematizar, esto es, a *pensar de otro modo*, estas cuestiones de la música, la formación y el aula.

Permitaseme invocar, como justificación de esa expectativa al menos un nombre, el de Ch. Small, que en uno de sus libros más leídos y celebrados entre quienes se dedican a la formación musical describe y argumenta una íntima dependencia recíproca entre *la sociedad, la cultura musical y la educación*;² ahondar sociológicamente esa tesis y las consecuencias que en términos de estrategias de enseñanza/aprendizaje de ella se derivan es uno de los propósitos de este escrito. Bien es verdad, como cualquier lector atento de esa obra habrá comprobado, que el propio Small ofrece, en forma de alternativa, dos formas de concebir la formación musical: *El niño como consumidor* y *El niño como artista*.³ Muy en síntesis, ambas modalidades ilustran las consecuencias que para la formación musical se derivan, tanto de la atención prestada a la forma actual de esa dependencia entre sociedad, música y educación, como de nuestro posicionamiento ante ella. En lo que sigue procuraré mantener en el horizonte aquella dicotomía abordándola, como dije, con *imaginación sociológica*.

1. MÚSICAS Y CULTURA

“Un africano no practica; toca”.

(CH. SMALL)

Sospecho que existen múltiples maneras de desactivar la lucidez de la tesis Ch. Small, imposibilitando aquella estrategia de *pensar de otro modo* y reconduciéndola, en definitiva, a lo ya sabido. Para evitar esa banalización quizás merezca la pena abrirnos a una consideración sociológica de eso que llamamos “cultura” que no la reduzca a un listado de normas, gustos, costumbres, creencias, hábitos, tradiciones, gastronomía, folclore, etc. En esa tarea puede sernos sumamente útil el planteamiento

presentado por B. de Sousa Santos en el primer Foro Social Mundial celebrado en Porto Alegre.⁴

Para B. de Sousa, “la cultura” es algo que tiene que ver, ante todo, con la *arquitectura cognitiva* y con la *estructura de la sensibilidad* de los humanos, es decir, con la manera en que construimos el sentido de lo que somos y de lo que nos vincula. Dicho de otra manera, la forma en que razonamos y la manera en que estructuramos el sentido y la percepción de lo que somos, de lo que hay, de lo que cuenta, etc. es, siempre y en todas las sociedades humanas, una cuestión intersubjetiva, “cultural”.

Ch. Small ejemplifica maravillosamente esa estructuración cultural de la música (y de la experiencia musical) al cotejar una gran diversidad de culturas musicales.⁵ Lo que aquí me interesa destacar de esas comparaciones es cómo en la mayor parte de las culturas no europeas se considera la música como una de las habilidades necesarias para sobrevivir bien; como algo al alcance de todos y destinado a superar los miedos, a incrementar el sentimiento de comunidad y a establecer un acuerdo con el entorno. De ahí que la música, en esas culturas, discurra sin algunas de nuestras obvias jerarquizaciones y distinciones: compositor e interprete, ejecutante y público, competente e incompetente... En ellas, la música y la experiencia musical no son concebidas (pensadas o percibidas) desde el paradigma del “lenguaje” y de la “acción comunicativa” sino más bien, por decirlo de algún modo, desde los del “ritual”, la “pasión compartida” y/o la “comunidad”. Es más, en muchas de esas culturas la música está tan íntimamente fundida con la vida diaria, con lo cotidiano que, como ocurre en algunas lenguas africanas, no necesitan disponer de una palabra para nombrarla.

En el caso del África negra⁶ esa manera de concebir la música (insisto: de parirla, de engendrarla) comporta, entre otras muchas cosas, su consideración como un servicio de todos para todos, como una necesidad colectiva, una función vital para la que todo el mundo está dotado; algo imprescindible para que la existencia sea celebrada y gozada; algo que, en ocasiones, ayuda a disolver el pasado y el futuro en un único presente eterno (quizás de ahí la importancia del ritmo, de los choques de ritmos y de las repeticiones en la música africana).

Sea como sea, me gustaría, de cara al objetivo de este monográfico, dejar anotada ya esa lúcida y generosa posibilidad de concebir la música como algo *naturalmente* al alcance de todos, algo compartido, algo vinculante y reconfortante, algo que contribuiría a hacer la existencia – por decirlo con un lenguaje tan de hoy – “sostenible”; y, sobre todo, esa humana

posibilidad de concebirla como un don tan universal como el del habla, un don que todo ser humano atesoraría desde su mismo nacimiento.

2. SOCIEDAD, SUBJETIVIDAD Y CULTURA

“¿Qué es ese intervalo que hay entre mi y mi?”

(F. PESSOA)

Quiero dedicar este segundo apartado al término “sociedad” en tanto que uno de esos elementos que al decir de Ch. Small está en íntima articulación con la “cultura musical” y con la “educación”. Espero que el abordaje sociológico de ese concepto ayude a comprender esa complejísima diversidad cultural y algunas de nuestras actuales dificultades para ofrecer una formación musical digna de ese nombre.

Desde la *imaginación sociológica*, la sociedad puede ser analizada y comprendida como un sistema de interdependencias que vinculan a los seres humanos. De esa vinculaciones tres parecen relevantes: *a)* las que se orientan a regular, ordenar y garantizar la reproducción biológica de la propia especie (relaciones de parentesco); *b)* las que pautan la supervivencia material y la relación de la especie con eso que nosotros llamamos “la naturaleza” (relaciones económicas); y *c)* las que tratan de establecer las formas de encuentro, presencia y posiciones de los distintos grupos humanos, los límites de lo permitido y de lo legítimo (relaciones políticas).

La regulación del parentesco conjugaría todo aquello que tiene que ver con el amor, la sexualidad, los géneros, el cuerpo, la filiación, la patria potestad, la familia, etc. En las relaciones económicas lo que estaría en juego es la forma de concebir lo necesario y lo superfluo, lo útil o inútil, la riqueza y la miseria, el beneficio y la pérdida, etc.; en el horizonte de las relaciones políticas se dibujarían los perfiles de lo humano y de lo inhumano, los criterios de pertenencia al grupo, las figuras del amigo y del enemigo, etc.

Desde ahí, sociológicamente, la historia de la humanidad puede ser recorrida tratando de dar cuenta de cómo los humanos hemos establecido (construido, inventado, creado, transformado, impugnado) diferentes *Universos Simbólicos*, esto es, distintos criterios para regular cada una de esas tres relaciones y sobre todo, para garantizar la articulación entre ellas.

A.Campillo⁷ sugiere que unas primeras formas de vida social estructuradas desde un Universo Simbólico *mágico-mítico* y articuladas

desde el principio de reciprocidad (sociedades *tribales*), habrían sido sustituidas por otras *teocéntricas*, articuladas desde el principio de jerarquización (sociedades *feudales*) y estas por otras presididas por el principio de mercantilización (sociedades *modernas*) en las que la Ciencia, la Tecnología, el Futuro y el Progreso habrían venido a ocupar el lugar de aquellos mitos o de aquellos dioses. Lo interesante de esa sugerencia, que aquí sólo puedo resumir, es el análisis que, desde ahí, se hace de nuestro presente. En su estrategia reflexiva A. Campillo sugiere que por debajo de las múltiples y novedosas formas de lucha y protesta social (desde las luchas de género – por otra concepción del sexo, del cuerpo, del amor, de la maternidad, etc. –, hasta las luchas cosmopolitas – por una consideración de lo humano no sesgada por nacionalidades, pasaportes, etnias, discapacidades, etc. – sin olvidar las luchas por otra economía – otra concepción de la naturaleza, de lo necesario, de lo útil, de la riqueza, etc.) se estaría cocinando, o en ellas herviría, algo así como un nuevo Universo Simbólico, una nueva forma de autoafirmación intersubjetiva y de interdependencia en profunda disidencia y disentimiento con los mitos y los dioses de la modernidad.

Esa tesis y esa caracterización de las tensiones en nuestro presente permite comprender cuál es el origen, la fuente, la base – dígame como se quiera – de esos diferentes Universos Simbólicos (mágico-míticos, teológicos o tecnocientíficos) y de esas diferentes formas de interdependencia que habrían permitido a los seres humanos percibirse, definirse, orientarse, organizarse, comunicarse y gobernarse de tan diversas maneras. Pues al menos hoy, podemos constatar cómo ese emergente Universo Simbólico es colectivamente creado y recreado desde la experiencia del sufrimiento, de la violencia y la sumisión, desde el deseo de que la vida tenga sentido, desde la esperanza por un modo de vida que sea algo más y algo distinto a un constante y cada vez más incierto pulso por el día de mañana. De ahí que en esas actuales formas de acción/pasión colectiva lo que se anhele no sea un “más” de lo mismo (“I+D”, ciencia, objetividad, especialistas, expertos, rigor, etc.) sino otro sentido para la existencia, otra forma de vida, otra manera de relacionarse (con los otros, con la naturaleza y con uno mismo). A. Campillo utiliza la expresión de “equilibrio antropológico”⁸ intentando dar un nombre al principio de interdependencia y al universo simbólico que latiría por debajo de esas formas de acción/pasión colectiva.

Sospecho que la atención a esas cuestiones sobre nuestras cuerpos y filiaciones, sobre nuestras utilidades, necesidades y deseos, sobre nuestras legitimidades, identidades y diferencias, sobre las interdependencias que

nos vinculan y, muy especialmente, sobre la manera en que nos contamos lo que somos, lo que hay y lo que (nos) pasa, realizada desde *la disidencia* y *en disintimiento* con aquel Universo Simbólico tecno-científico, podría ayudarnos en nuestro empeño por desembarazarnos de lo que Ch. Small caracterizaba como una formación musical presidida por la lógica del proyecto, la planificación, la técnica, la producción, la selección y el día de mañana (“el niño como consumidor”) y en nuestro deseo de hacer posible y practicar una formación musical que sea experiencia de presencia, libertad, emancipación y creación (“el niño como artista”).

3. EDUCACIÓN Y PODERES

“Donde con más claridad se muestra nuestra esclavitud es en la forma en que educamos a nuestros hijos.”

(CH. SMALL)

Hasta ahora he tratado de reclamar la atención del lector sobre dos cuestiones (cultura y sociedad) que quizás puedan parecer peregrinas desde una perspectiva exclusivamente “pragmática” y/o inmediatamente “Didáctica” pero que, desde la *imaginación sociológica* no pueden ser obviadas a la hora de problematizar nuestra cultura musical y nuestras discursividades, instituciones y prácticas educativas.

Quisiera ahora detenerme un momento más en nuestra *Racionalidad Pedagógica*, en nuestra manera de concebir, practicar y discutir sobre la educación y en las perspectivas que, como dije, se pueden abrir desde la disidencia y en disintimiento con aquel Universo Simbólico tecno-científico, tan propio de la modernidad y que como sugerí hoy estaría siendo puesto en cuestión en los más diferentes frentes: en el del amor (parentesco), el del hambre (economía) y el de la violencia (política).

Digamos de entrada que por educación aquí entenderemos simplemente la manera de recibir y responder a los que nacen y llegan; el lugar que les ofrecemos, la atención que les prestamos, la forma en que les escuchamos y respondemos. Sin ningún género de dudas, las sociedades modernas han hecho de todo eso (como del cuerpo, de la salud, de la maternidad, de la alimentación, de la seguridad, de la igualdad y – cómo no – de la música), una cuestión susceptible de abordaje científico y de intervención técnica, un asunto de sabios, especialistas, expertos y profesionales.

Así, hoy, para nosotros, el aprendizaje es algo que debe ser diseñado, planificado, secuenciado, orientado, programado, comparado, compartido, supervisado y sometido a permanente evaluación. Algo “gestionable” desde diferentes perspectivas: para unos, desde las necesidades educativas del niño (por supuesto, según las diferentes fases por las que transcurriría su proceso de maduración); para otros, desde las necesidades formativas exigidas a la luz del desarrollo (¿?) cultural económico y político de la sociedad; no faltan, por supuesto, quienes fijan como criterio de planificación la “naturaleza” del saber o de la habilidad objeto de transmisión o práctica, etc.

El niño, el aprendiz, el alumno, el estudiante es para nosotros, alguien (¿algo?) sobre quien intervenir; alguien que debe ser enseñado, adiestrado, motivado, sacado de su ignorancia (de su fantasía, de su ingenuidad) y conducido al mundo del saber, del rigor, de la destreza, de las competencias y de las habilidades. A veces, “escuchado” y “re-conocido en su propia individualidad” o en sus particulares intereses, no tanto para trastocar, tirar por tierra y arruinar nuestros proyectos pedagógicos como para que nuestra intervención resulte más eficaz, más fácil, menos conflictiva, más “significativa”. Soñamos en que él encarne finalmente, como resultado de nuestra acción pedagógica, “nuestros” deseos y substancie “nuestros” valores (respeto, tolerancia, solidaridad, igualdad, participación, diálogo, etc.) y, eso sí, siempre velando para que “el día de mañana” las cosas puedan ser y funcionar según nuestras irrenunciables “aspiraciones”.

El conocimiento ya es casi para nosotros lo mismo que “la información”; algo transmisible, algo que existe fuera de quien aprende (y dentro de quien enseña o donde quien enseña dice), algo “objetivo”, fragmentable (asignaturizable) que, como cualquier mercancía, se puede adquirir, algo a lo que se puede acceder, algo acumulable, acreditable, renovable, actualizable, y algo que debe, por encima de todo, ser “útil y práctico”. Nos decimos que lo mejor es partir de los conocimientos de los que es portador el propio alumno, de sus inquietudes, intereses y experiencias pues todo ello hará, decimos, sin duda su “interés” más alto y “nuestra empresa” más fácil y exitosa.

De la educación, nosotros hemos hecho, además de una cuestión científica y técnica, una cuestión “política”: un derecho y una obligación. En tanto que “derecho” debe ser asunto de legislación, asunto que los “poderes públicos” deben definir, organizar, subvencionar, supervisar y garantizar. En tanto “obligación” algo exigible, punible y sancionable. Más allá de eso, en la educación depositamos buena parte de nuestras esperanzas

políticas de un mundo más justo, de una sociedad más igualitaria, de unos seres humanos más libres. Paradójicamente, a la vez, la educación es, hoy y para nosotros, la puerta de acceso a esos mitos y dioses tan modernos y, convendría no olvidarlo, tan ávidos de sangre infantil: el Progreso, el Desarrollo, la Competitividad, el Futuro.⁹

4 . EDUCACIÓN, LIBERTAD Y EMANCIPACIÓN

“...el débil o el esclavo no es el que tiene menos fuerza sino aquel que teniendo la fuerza que tenga, está lejos de lo que puede.”

(G. DELEUZE)

Quizás sea J. Jacotot,¹⁰ el “Maestro Ignorante”, uno de los educadores que mejor supo intuir, ilustrar y vivir lo que estaba en juego en la articulación de la *Racionalidad Pedagógica* moderna (ésta que, como hemos dicho, hace de la educación una cuestión “técnica y científica” a la vez que una cuestión “política”) y ello en el mismo momento en que esa racionalidad se instituía como discursividad (como teoría y práctica, como forma de pensamiento y de acción) “dominante” – en los dos sentidos de la palabra.

Para Jacotot, nuestra discursividad pedagógica se justifica desde el señuelo de la igualdad y la emancipación pero se concreta en su cotidiana y constante negación. Ambas aspiraciones, igualdad y emancipación, son presentadas como los frutos que en el “mañana” podrán obtenerse como consecuencia de la “instrucción pública”. Ahora bien, toda la lógica de esa instrucción se sustenta en la aceptación de una verticalidad, de una profunda desigualdad: entre el que sabe y el que no; entre el que comprende el significado de las cosas (de los textos, de los acontecimientos, de los procesos...) y aquel otro que necesita de “la explicación” puesto que por sí mismo jamás alcanzaría a comprender. Esa discursividad sería, a la vez, impedimento constante para la emancipación, pues en ella la inteligencia del aprendiz no puede ejercitarse ni desplegarse libremente, sino que debe una y otra vez ser guiada, encauzada, contenida derivada y evaluada por alguien distinto de él, alguien, no sólo distinto, sino sobre todo, superior. Una palabra: “atontamiento”, un sentimiento: “impotencia” y una forma de sometimiento: “dependencia” sirven para caracterizar y resumir los efectos que día a día genera esa concepción de la educación que hace del maestro un profesional, un técnico, un experto, en una palabra: una autoridad.

Y sin embargo, en Jacotot, no se trata de negar el papel o la posición del maestro para dejar que el alumno se entregue al juego, a la diversión, a

la distracción o a lo que le venga en gana. Al contrario, nuestro “Maestro Ignorante” constataba y formulaba de una manera bien paradójica su posición como maestro: “obligar” (sí, sí: O-B-L-I-G-A-R) al alumno a “utilizar libremente su propia inteligencia”, esa que según Jacotot, nos iguala a todos los miembros de la especie animal humana, ese patrimonio de todos y de cada uno de los seres humanos, esa facultad que nos permite, por ejemplo y entre otras cosas, la nada fácil tarea de aprender a identificar las cosas, a clasificarlas, ordenarlas, a unirlas y separarlas, a nombrarlas y “significarlas” según las casi infinitas y complejíssimas arbitrariedades de la lengua materna.

En resumen, para Jacotot, la emancipación¹¹ no es sino la certidumbre de saberse igual al otro en inteligencia, ni inferior ni superior y la libertad consiste, fundamentalmente, en la posibilidad de desplegar esa propia inteligencia. Y así conjugaba el Maestro Ignorante la educación: como emancipación y libertad en acto; como ejercicio de la inteligencia fuera de toda verticalidad, vanidad, arrogancia y presunción, esto es, desde la confianza de que “tú – como yo – puedes”.

Dan ganas de decir que la manera de concebir la inteligencia y la emancipación en Jacotot están muy próximas a la forma de concebir la música y la musicalidad en algunas de esas culturas de las que hablábamos en el primer apartado de este escrito.

Desde la perspectiva del Maestro Ignorante “...todo perfeccionamiento en la manera de hacerse comprender, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento”¹² Y es desde ahí, con esa observación bien presente, como me gustaría abordar el último apartado de este ensayo.

5. MÚSICA, FORMACIÓN Y PASIÓN

“Si resistimos tanto a nuestras pasiones, ello se debe más a su debilidad que a nuestra fuerza.”

(F. DE LA ROCHEFOUCAULD)

Al ser invitado a participar en este monográfico se me habló de algo así como la conveniencia de partir de la música que el alumno escucha, conoce o le gusta para conseguir que la formación musical tenga algún sentido. Como dije, carezco de experiencia como profesor de música y me siento incapaz de evaluar las posibles bondades de semejante estrategia didáctica. Sin embargo, en este escrito he intentado plantear que el desafío,

o mejor, la aventura de la formación musical exige, en mi opinión, más cosas y quizás otras.

Empecé por plantear la posibilidad de concebir la música de otra manera; la música no como algo exterior, a lo que se puede acceder tras exigentes entrenamientos y reiterados forcejeos con múltiples y diversas cuestiones de tipo técnico – que no todo el mundo podrá resolver satisfactoriamente –, sino como algo constitutivo de nuestra propia humanidad, algo consubstancial al modo de ser de los humanos, algo que, junto con otras prácticas y experiencias, nos permite gozar, dar sentido a la existencia, disfrutar de la vida. Anuncié que eso no es tanto una cuestión “utópica” como inmediatamente “cultural” y que, en ese sentido, exigiría del profesor de música un cierto forcejeo con su propia *arquitectura cognitiva* y con su particular *estructura de la sensibilidad*, tanto en lo que se refiere a su manera de pensar/sentir la música, como la educación.

En esa dirección sugerí que la sociedad puede ser contemplada como un sistema de interdependencias que nos vinculan y con el que definimos, pautamos, afinamos, componemos y armonizamos nuestros amores, nuestras necesidades y nuestros temores. Y que hoy, entre nosotros, estaría emergiendo, aunque de forma precaria e incierta, una voluntad de darnos otro “orden”, otras formas de vinculación (entre nosotros, con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos), otra gramática y otra semántica, otras referencias con las que contar y contarnos el sentido de lo que somos, de lo que cuenta, de lo que hay y de lo que pasa.

Muy en síntesis hablé de la *disidencia* y del *disentimiento* ante ese Universo Simbólico con el que se ha articulado y conjugado la sociedad moderna: el de la tecnología, la ciencia, la eficacia, la rentabilidad, la competitividad, el futuro.... Me pareció que esas emergentes formas de sensibilidad pueden resonar o repercutir en nuestro imaginario colectivo y en nuestra cultura musical, generando efectos de simpatía que nos ayuden a construir una sensibilidad musical más abierta, menos selectiva, más común(itaria) y una experiencia de la música y de la formación menos formateada por nuestra propia tradición y por nuestra discursividad.

Finalmente, recordé la figura de “El Maestro Ignorante” para tratar de ilustrar hasta qué punto nuestra *Racionalidad Pedagógica* presupone, sustenta y se sustenta en el atontamiento, en la desigualdad, en la dependencia y en la experiencia y certificación de la impotencia. Y esa es hoy una de las experiencias más compartida por muchos (muchísimos) de los que habiendo deseado formarse como músicos se han visto desalojados de las escuelas de música y de los conservatorios, sin otra alternativa (en

algunos casos) que intentar cultivar su afición por la música dedicándose a la docencia como maestros especialistas de música.

Creo, honestamente, que el debate sobre cómo hacer de la formación musical algo digno de ser vivido, algo “formativo”, exige algo más (y algo distinto) a una mera reflexión de tipo didáctico centrada en el de dónde partir, en cómo motivar o en cómo garantizar la diversión, la atención o el interés. Sospecho que tenemos que trastocar los perfiles en los que nuestra cultura ha encorsetado la música, a los músicos y la experiencia musical; que debemos abrirnos a formas de concebir “lo humano” (el amor, los deseos, los miedos y, cómo no, la música) en constante disidencia y disentimiento con esa colonización y ese imperialismo que los discursos científicos (y sus ejércitos de “profesionales”, “virtuosos” y “especialistas”) no cesan de extender y legitimar; y que, finalmente, como docentes, debemos renunciar a ese pedestal, a esa altura, a esa posición de superioridad y a las formas y modelos de acción e intervención en que nos colocan nuestra racionalidad (tanto pedagógica como musical) y nuestras instituciones educativas, para descender al encuentro con nuestros alumnos, aprendiendo juntos a *decir y escuchar de otro modo*, posibilitando el despliegue de la musicalidad de cada uno, con pasión por verificar la igualdad, aunque sólo sea para no perder del todo la conciencia de las paradojas que dan sentido al acto de aprender y enseñar. Quizás así, conseguiremos hacer de la música y de la experiencia musical (para quien la desee y sólo para quien la desee) un ejercicio de libertad y emancipación, una práctica de sentido común, de sentimiento de lo que nos es común, una *pasión comunicativa*.

REFERÊNCIAS

- BEBEY, F. **African Music. A People's Art**. Londres. Harrap, 1975.
- CAMPILLO, A. Cuatro tesis para un teoría de la historia. En: **El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global**. Madrid: Catarata, 2001 (1999).
- SANTOS, B. de Sousa. Las tensiones de la modernidad. En: MONEREO, M.; RIERA, M. (Ed.). **Porto Alegre. Otro mundo es posible**. Barcelona: El Viejo Topo, 2001. p.163-189.
- RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes, 2003 (1987).
- SMALL, Ch. “La música fuera del marco europeo” y “Un tambor diferente”. En: **Música. Sociedad. Educación**. Madrid: Alianza Música, 1989 (1980; 1999).

-
- ¹ No puedo evitar cierta resonancia entre ese dicho popular y lo que hoy ocurre a muchos alumnos que acostumbrados a su obligada “exposición” a la asignatura de música en diferentes niveles de nuestro sistema escolar van y dejan de disfrutarla o, lo que es peor, descubren que ellos “no sirven para la música”.
- ² SMALL (1980), **Música. Sociedad. Educación**. Madrid: Alianza Música, 1989.
- ³ SMALL, **Música...**, p.185 y 257 respectivamente.
- ⁴ SANTOS, “Las tensiones de la modernidad”, en MONEREO, M.; RIERA, M. (eds.). **Porto Alegre. Otro mundo es posible**. Barcelona: El Viejo Topo, 2001, p.163-189.
- ⁵ SMALL: “La música fuera del marco europeo” y “Un tambor diferente”, en **Música...**, p. 43-66 y 133-162 respectivamente.
- ⁶ BEBEY (1975), **African Music**. A People’s Art. Londres: Harrap, 1975, p. 120 ss.
- ⁷ CAMPILLO (1999), “Cuatro tesis para un teoría de la historia”, en **El gran experimento**. Ensayos sobre la sociedad global. Madrid: Catarata, 2001, p.43-73.
- ⁸ CAMPILLO, **El gran experimento...**, p.73.
- ⁹ Sobre la dimensión “totalitaria” inherente a la racionalidad pedagógica moderna resulta especialmente instructivo: LARROSA, J. (1997), “El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en **Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación**. Caracas: Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 165-178.
- ¹⁰ En lo fundamental el texto que aquí nos está sirviendo como referencia para la exposición de la manera de concebir la educación de Jacotot es: RANCIÈRE, J. (1987), **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes, 2003. La publicación en lengua castellana de ese libro ha dado lugar a múltiples debates y reflexiones; buen ejemplo de ello puede encontrarse en: “Igualdad y libertad en educación: a propósito del El Maestro Ignorante de J. Rancière, en **Cuaderno de Pedagogía**, Rosario, n. 11, p.41-164 , editado también en **Diálogos**, Barcelona, año IX, v. 3, n. 36, 2003.
- ¹¹ También... “Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir *emanciparse*”, RANCIÈRE, J. (1987): **El maestro...**, p. 171.
- ¹² RANCIÈRE (1987), **El maestro...**, p. 17.