

EDUCACIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y FLAMENCO

COLECCIÓN FLAMENCO

DIRECTORES DE LA COLECCIÓN

Prof. Dr. Francisco Javier Escobar Borrego.
Prof.ª Dr.ª Rocío Plaza Orellana.

CONSEJO DE REDACCIÓN DE LA COLECCIÓN FLAMENCO

Prof. Dr. Francisco Javier Escobar Borrego. Universidad de Sevilla.
Prof.ª Dr.ª Rocío Plaza Orellana. Universidad de Sevilla.
Prof. Dr. José Manuel Castillo López. Universidad de Sevilla.
Prof. Dr. José Cenizo Jiménez. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
Prof.ª Dr.ª Cristina Cruces Roldán. Universidad de Sevilla.
Prof. Dr. José Miguel Díaz Báñez. Universidad de Sevilla.
Prof. Dr. David Florido del Corral. Universidad de Sevilla.
Prof. Dr. Ángel Justo Estebaranz. Universidad de Sevilla.
Prof. Dr. Joaquín Mora Roche. Universidad de Sevilla.
Prof.ª Dr.ª Assumpta Sabuco i Cantó. Universidad de Sevilla.

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA COLECCIÓN FLAMENCO

Prof. Dr. Miguel Ángel Berlanga Fernández. Universidad de Granada.
Prof. Dr. Guillermo Castro Buendía. Escola Superior de Música de Catalunya.
Prof.ª Dr.ª Marie Franco. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
Prof.ª Dr.ª Corinne Frayssinet-Savy. Université Montpellier 3 - Paul Valéry.
Prof.ª Dr.ª Génesis García Gómez. Universidad de Murcia/Universidad Politécnica de Cartagena.
Prof.ª Dr.ª Mercedes Gómez-García Plata. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
Prof.ª Dr.ª Joaquina Labajo Valdés. Universidad Autónoma de Madrid.
Prof. Dr. Alfonso Macías Vargas. Centro de Investigación Flamenco Telethusa.
Prof. Dr. Faustino Núñez Núñez. Conservatorio Superior de Música de Córdoba.
D. Javier Osuna García. Flamencólogo.
Prof. Dr. Antonio Parra Pujante. Universidad de Murcia.
D. Antonio Zoido Naranjo. Bienal de Flamenco.

VÍCTOR PASTOR PÉREZ

Educación, justicia social y flamenco

 EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla 2023

Colección: Flamenco
Núm.: 10

COMITÉ EDITORIAL:

Araceli López Serena
(Directora de la Editorial Universidad de Sevilla)
Elena Leal Abad
(Subdirectora)
Concepción Barrero Rodríguez
Rafael Fernández Chacón
María Gracia García Martín
María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado
Manuel Padilla Cruz
Marta Palenque
María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda
Marina Ramos Serrano
José-Leonardo Ruiz Sánchez
Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

Motivo de cubierta: Dibujo de Víctor Pastor Pérez.

© Editorial Universidad de Sevilla 2023
Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.
Tlfs.: 954 487 447; 954 487 451; Fax: 954 487 443
Correo electrónico: info-eus@us.es
Web: <https://editorial.us.es>

© Víctor Pastor Pérez 2023

Impreso en papel ecológico
Impreso en España-Printed in Spain

ISBN: 978-84-472-2517-0

Depósito Legal: SE 1901-2023

Diseño de cubierta y maquetación: Dosgraphic s.l. (dosgraphic@dosgraphic.es)

Impresión: Podiprint

ÍNDICE

Introducción	9
1. Consideraciones pedagógicas	11
1.1. Metodologías activas y pedagogía crítica	11
1.2. El profesorado como agente reformador.....	23
1.2.1. La justicia curricular	34
1.3. Función social y educativa de la música	41
1.4. Educación y justicia social	53
2. Consideraciones históricas.....	57
2.1. El flamenco como reflejo de la desigualdad (entre lo individual y lo colectivo).....	57
2.2. Pobreza	66
2.3. Libertad.....	69
2.4. Conciencia de clase.....	71
2.5. Etnicidad e interculturalidad	78
2.5.1. Los moriscos.....	79
2.5.2. Los negros.....	80
2.5.3. Los gitanos.....	83
2.6. Género	91
2.6.1. Sexismo en algunas letras.....	91
2.6.2. Conciliación profesional y familiar	93
2.6.3. Mala vida	95
2.6.4. Mujeres guitarristas.....	96
2.6.5. Especialización laboral y división de tareas.....	97
2.6.6. Sexuación del baile.....	100
2.6.7. Travestismo y nuevos códigos.....	103

2.6.8. Transformación profesional.....	105
2.6.9. Cuestión de educación	107
2.7. Flamenco y justicia social	109
Conclusiones.....	115
Bibliografía.....	117

INTRODUCCIÓN

El presente libro representa uno de los estudios de la tesis doctoral de título «Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)», del programa de doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en codirección con la Universidad de Sevilla (US).

Se muestra así el objetivo específico de analizar la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos, como representan la ciudadanía sumida en la pobreza; las personas con anhelos de libertad y derechos sociales; los individuos con conciencia política de clase; las mujeres; la población negra y gitana, y personas homosexuales.

En el ámbito flamenco, estas cuestiones no han sido normalmente tratadas en la investigación ni están presentes en los ciclos de seminarios y conferencias en congresos o peñas flamencas, quizás por las implicaciones ideológicas y morales que llevan implícitas. Por este motivo, es importante realizar una visión global del flamenco a través del análisis de documentación bibliográfica específica en relación con el compromiso social y político del flamenco.

Previamente, en el libro se exponen determinados enfoques pedagógicos a través de una revisión bibliográfica y del análisis desde el ámbito de las pedagogías activas relacionadas con la justicia social a nivel general hasta el ámbito específico de la educación musical. Y es que la escuela mantiene en gran parte prácticas obsoletas donde el alumnado no siempre es parte del proceso y donde se penaliza el error; donde se fomenta la competitividad desde edades cada vez más tempranas; donde materias como la Filosofía o la Música son cada vez más relegadas y menospreciadas, y donde los elementos transversales del currículo relacionados con la educación en valores no se trabajan en profundidad, a pesar de su importancia no solo para el alumnado de manera autónoma e individual, sino para el conjunto de la sociedad. En este sentido, perspectivas teóricas y metodológicas como la pedagogía crítica y el

aprendizaje basado en proyectos (ABP), o conceptos como innovación educativa, transversalidad e interdisciplinariedad se conjugan en lo que se entiende por «educación y justicia social».

Aparte de buscar la motivación del alumnado acercándonos a sus propios intereses y motivaciones, o buscar experiencias educativas más allá de la mera transmisión de conocimientos, estas metodologías y conceptualizaciones teóricas permiten la posibilidad de conectar con la realidad y comprometer e implicar al alumnado con ella. De este modo, al vislumbrar desde el ámbito educativo situaciones de opresión y marginación, podremos analizar las causas y las consecuencias de esas situaciones discriminatorias.

A través de la contextualización histórica del flamenco desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase, y relacionado con la etnicidad y el género, podemos trabajar este tipo de contenidos en el aula, ya sea a través del análisis de las letras de los cantes que se muestran o de los propios contextos, lo que nos remite al concepto de «flamenco y justicia social». A partir de lo expuesto en el libro, el profesorado interesado en realizar este tipo de actividades puede guiarse para crear unidades didácticas o situaciones de aprendizaje específicas que relacionen el flamenco con la justicia social.

En definitiva, el libro posibilita el conocimiento de esta rica manifestación artística y cultural que el flamenco representa, al mismo tiempo que ofrece una visión de la educación como fuerza transformadora, es decir, una visión crítica con énfasis en solucionar cuestiones sociales y no solo como proceso de transmisión de meros conocimientos académicos. Otorga importancia al hecho de hacer partícipe al alumnado en asuntos sociales más allá de lo académico, de sensibilizarlos y darles voz, además de que es positiva esta participación en cuestiones sociales tanto de manera individual como para el conjunto de la sociedad, al comprometerse de manera más efectiva en un mundo del cual forman parte para que puedan así aportar a favor de los cambios necesarios.

1. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

1.1. Metodologías activas y pedagogía crítica

Obsesionada por medir los resultados, la escuela mantiene en gran parte prácticas obsoletas donde el alumnado no siempre es parte del proceso y donde se penaliza el error; donde se fomenta la competitividad desde edades cada vez más tempranas; donde materias como la Filosofía o la Música son cada vez más relegadas y menospreciadas; y donde las TIC y el bilingüismo se hallan en la cúspide de una pirámide donde los equipos directivos de los centros educativos han de situarse a toda costa. En este sentido, Almudena García opina que «el mundo ha cambiado en los últimos años a una velocidad vertiginosa, mientras que las políticas educativas han tendido a ser muy conservadoras» (García 2017: 19).

Como esta situación no es nueva, hace ya tiempo que surgieron lo que en su momento se llamaron «pedagogías alternativas», llamadas así por situarse como oposición a la educación tradicional. Pero, según la autora, el propio término «alternativo» la condena a permanecer siempre en los márgenes, y nos llevaría a cuestionarnos por un lado sobre qué es lo tradicional y si, por ejemplo, en este sentido se siguen enseñando y memorizando las interminables listas de los reyes godos en relación con el estudio de la Historia de España. O, en el caso contrario, educar en la discriminación no sería algo muy «alternativo». Incluso, adoptar la terminología de «pedagogías innovadoras» tampoco sería adecuado, por el simple hecho de que algunas de estas propuestas tienen ya cien años de historia.

Por estos motivos, la denominación de «pedagogías activas» parece más acertada. ¿Y cuáles serían algunas de las características de este tipo de propuestas pedagógicas, según García? Pues, en primer lugar, el fomento de la cooperación en vez de la competencia; el valorar positivamente la diversidad y el alumnado de distintos niveles dentro del aula; transformar la disciplina en

autodisciplina; y la interiorización de las normas al entender su sentido, sin tener que aceptarlas de manera obligatoria por una imposición autoritaria.

Sobre la educación integral y el pensamiento crítico dice:

Se persigue, además, una educación integral: se educa para la vida y no únicamente para el mundo laboral. Como consecuencia, las enseñanzas artísticas y las Humanidades –marginadas tanto por PISA como por la LOMCE, que a través de sus anteojeras económicas son incapaces de encontrarles utilidad– son tan apreciadas como las técnicas. El dibujo, la música o el teatro son valorados como diferentes formas de expresión, que otorgan más lenguajes. La creatividad –algo que los niños traen de serie– no se corta.

Se valora el pensamiento crítico, que el alumno sea capaz de exponer sus ideas de una manera respetuosa, así como de escuchar al otro. [...] El medio natural es contemplado como fuente de conocimiento, de salud, de inspiración. [...] Se procura también tener contacto con el medio social [...] es otro punto común sentir cierta «nostalgia del futuro», de lo que podría ser una nueva sociedad. La educación es concebida como el medio para construir un mundo mejor (García 2017: 32).

Aboga por la importancia de utilizar metodológicamente el aprendizaje basado en proyectos (ABP), para trabajar las inteligencias múltiples:

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner defiende que no hay una única inteligencia, sino varias (lingüístico-verbal, lógico matemática, visio-espacial, musical, corpóreo-cinestésica, intrapersonal y naturalista). Tradicionalmente, la escuela ha primado la lingüística y la matemática, lo que ha conllevado que los alumnos que no destacaban en ellas se sintieran fracasados (García 2017: 135).

E, igualmente, relaciona las pedagogías activas (alternativas o innovadoras) con el ámbito de la educación para la justicia social, diciendo de manera crítica que «cada vez se hace más evidente que solo una sociedad más justa y responsable será habitable, así que parece que lo más inteligente sería comenzar a trabajar ya por superar el individualismo cegatón en que llevamos tanto tiempo instalados» (García 2017: 214).

En el capítulo del libro escrito por Begoña Garamendi (2010), se tratan algunas cuestiones sobre innovación educativa, transversalidad e interdisciplinariedad, basadas en el propio concepto de innovar como el hecho de incorporar algún cambio para modificar nuestra práctica educativa desde el punto

en el que nos encontremos. En este sentido, el marco actual de enseñanza-aprendizaje por competencias básicas supone un avance en el planteamiento metodológico:

Superaría el referente tradicional de las materias como eje organizador del currículo, con lo que esto supone de profundos cambios metodológicos y organizativos. Con este planteamiento, el profesorado no se limitaría a enseñar únicamente su materia, sino que su trabajo se integraría con el del resto del equipo en una tarea interdisciplinar dirigida a conseguir en el alumnado el desarrollo de las competencias (Giráldez *et al.* 2010: 35).

Según la autora, la clave de la innovación educativa se encuentra en la aplicación metodológica, apoyada en las pedagogías activas y el ABP:

La metodología del trabajo por proyectos, heredera de una larga tradición pedagógica basada en la concepción de la escuela activa y, sin embargo, totalmente vigente en esta escuela del siglo XXI orientada a la formación integral del alumnado es, a nuestro modo de ver, un buen camino para la innovación (Giráldez *et al.* 2010: 43).

Aparte de buscar la motivación del alumnado al acercarse a sus propios intereses y motivaciones o buscar experiencias educativas más allá de la mera transmisión de conocimientos, esta metodología permite la posibilidad de conectar con la realidad y comprometer e implicar al alumnado con ella:

Utilizar el ABP tiene sentido en la medida en que –como docente– buscas definir la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional. Un modelo de enseñanza que se compromete con las necesidades formativas reales de tus alumnos, que conecta el currículo con sus intereses, utiliza su forma de aprender, entrena habilidades de pensamiento de orden superior, no excluye el aprendizaje cooperativo, el intercambio de información ni la conectividad, y tampoco la capacidad de comprometer a tus alumnos con el contexto en el que viven. Para hacerlo, no tienes miedo a redefinir tu papel como docente en un nuevo marco de aprendizaje (Vergara 2017: 33).

Para Vergara, el sentido del aprendizaje se basa en conectar y comprometer al alumnado con la realidad buscando experiencias educativas y no únicamente la transmisión de conocimientos.

Ángel Ignacio Pérez Gómez (2003, 2012), catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, en el prólogo del libro de

Juan José Vergara, dice que venimos arrastrando no solo metodologías y formas de hacer en la escuela propias del siglo XIX, sino con la propia base de los contenidos a enseñar «de talla única, de currículo enciclopédico y fragmentado» (Vergara 2017: 11). Para él, nuestra escuela actual tiene las siguientes características:

Separa mente y cuerpo; razón y emociones; consciente e inconsciente; trabajo manual y trabajo mental; ciencias y humanidades; artes, etc., que ha impedido establecer los puentes necesarios para abordar de manera interdisciplinar e integrada los problemas complejos de la vida cotidiana, y ha implicado también la exclusión de las emociones, como elemento que se debe considerar y trabajar en la escuela (Vergara 2017: 11).

Por otro lado, el catedrático opina también que «para reinventar la educación en la era contemporánea conviene destacar la enorme utilidad de las relevantes aportaciones de la neurociencia cognitiva en los últimos años» (Vergara 2017: 12).

La relación entre la neurociencia y la educación ha ido aumentando progresivamente y ha dado lugar al concepto de «neuroeducación». Como indica Francisco Mora (2017), se trata de «tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores» (Mora 2017: 29).

La neuroeducación no pondría su interés únicamente en mejorar y potenciar talentos y habilidades, sino también en «detectar déficits en los niños a pie de aula que incapacitan o reducen sus capacidades para leer, escribir, hacer números o aprender una determinada materia» (Mora 2017: 33).

Además de la aportación positiva en el campo educativo del aprendizaje basado en proyectos, la interdisciplinariedad y la neuroeducación, es importante valorar también la perspectiva de la investigación-acción. John Elliot (1991) dice que esta perspectiva metodológica debe integrar tanto la enseñanza y desarrollo del profesor como el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación y la reflexión filosófica, a modo de práctica educativa reflexiva con una concepción unificada y con un compromiso de cambio:

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del *currículum* configuran la pedagogía. La investigación-acción «educativa» supone el estudio

de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso (Elliot 1991: 73).

Con origen en el Reino Unido como práctica educativa que conllevaba cambios radicales tanto en los contenidos del currículo como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la década de los sesenta del pasado siglo, supuso una clara innovación educativa que unificaba procesos que hasta ese momento eran tomados como independientes, como la propia «enseñanza, el desarrollo del *curriculum*, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional» (Elliot 1991: 72).

Para este autor, dicha orientación metodológica aporta soluciones a la hora de vincular la teoría y la práctica educativa:

La investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos (Elliot 1991: 71).

Pero, además de relacionar de manera más efectiva teoría y praxis, puede ayudar a impulsar el análisis de la práctica docente en cuanto a su implicación con cuestiones relacionadas con la igualdad y la diversidad:

La investigación-acción no es la panacea para el lamentable estado de la formación del profesorado en Estados Unidos en lo que se refiere a los temas de la igualdad y diversidad. Pero sí es una forma de impulsar a los futuros profesores a realizar análisis de su propia práctica docente que pueden servir de base para agudizar y ampliar su reflexión, de modo que incluya la atención a las dimensiones social y política de su trabajo (Froehlich 2011: 107).

Para esta autora, la investigación-acción puede ser una herramienta útil en programas de formación del profesorado de orientación reconstruccionista, donde los temas de igualdad y de justicia social estén en un lugar principal de la agenda de la educación del profesorado. De otro modo, estaríamos contribuyendo a sostener y reforzar las mismas injusticias a las que, *a priori*, queremos poner fin mediante la labor social que nuestra profesión docente significa en gran medida.

Como Comunidad de investigación-acción, debemos tener una mayor conciencia social pública y unirnos de forma más explícita a la lucha por

crear un mundo en donde todos los niños y niñas, cualquiera que sea su procedencia, tengan acceso a una vida digna y gratificante. Todos nos deberíamos preguntar a diario: –¿Qué hago en mi participación en la investigación-acción para contribuir a acercarnos un poco más a este tipo de mundo?– (Froehlich 2011: 130).

Para Hildegard C. Froehlich (2011), «el pensamiento sociológico actual sostiene que la teoría debe informar a la práctica y la práctica debe informar a la teoría» (Froehlich 2011: 118). Esto deja atrás anteriores distinciones entre la sociología aplicada y la práctica. Desde que la sociología de la educación surgiese a finales de los años veinte del pasado siglo en Norteamérica de la mano de Robert Cooley Angell (1899-1984), con el objetivo de describir lo que sucedía en las escuelas con el apoyo de las ciencias sociales, actualmente, esta disciplina se sigue fundamentando en la práctica educativa para construir la teoría. Anteriormente, Emile Durkheim (1858-1917), considerado el verdadero padre de la sociología educativa, sostenía que el modo más eficiente de control social se relacionaba con el aprendizaje escolar, al actualizar los valores aceptados y comportamientos que se aprenden y los que no:

Durkheim propuso situar a las cuestiones pedagógicas en un marco sociológico [...] Esto refleja su idea de que todas las partes dentro del proceso educativo, la escuela, la comunidad, la sociedad en general y sus instituciones, tenían que funcionar juntas para ser efectivas; de ahí el término funcionalismo. [...] Los estudiantes son definidos por sus acciones como «educandos», los profesores por la acción de instruir a los estudiantes, y los administradores por supervisar la acción de los maestros (Froehlich 2011: 123).

Por otro lado, un salto cualitativo, a partir de la teoría funcionalista a la hora de abordar el poder y el valor del aprendizaje para el conjunto de la sociedad, es aportar el análisis contextual para relacionarlo con las verdaderas necesidades de cada aprendiz, para que la escuela no cumpla solo la función de transmitir conocimientos, sino la de empoderar al alumnado.

Esta pedagogía fue planteada en un primer momento por autores como Paulo Freire (2015), Ivan Illich (1985) y Basil Bernstein (2008), quienes «aplicaron conceptos de la teoría crítica para examinar la brecha entre los logros académicos, que habían observado los funcionalistas, desde la perspectiva de las inequidades sociopolíticas básicas que son perpetuadas por la sociedad y sus instituciones educativas» (Froehlich 2011: 124).

Esta perspectiva educativa es conocida como teoría del conflicto y estos pensadores han sido llamados «pedagogos críticos»:

Señalando las desigualdades económicas entre las escuelas de los pudientes y los desposeídos, Freire e Illich se convirtieron en defensores de las clases marginales de todas las sociedades. [...] Aunque sus teorías estaban dirigidas originariamente a Latinoamérica y otras naciones del mundo no industrializadas, Freire e Illich también incluyeron en sus críticas a naciones industrializadas como los Estados Unidos, en el sentido de que las escuelas, más allá de la mera adquisición de las competencias básicas de lectoescritura, se convierten en fuerzas para el control social (Froehlich 2011: 120).

Para los pedagogos críticos, es cuestionable el hecho de que los valores educativos se deriven únicamente de lo que se considera una economía de mercado utilitarista, que arrincona y margina disciplinas académicas artísticas y del ámbito de las humanidades a favor de una visión formativa parcial basada en disciplinas técnicas y científicas que no suelen reparar en asuntos sociales ni en cuestiones que deberían ser centrales en los currículos escolares, como es el ámbito de la educación en valores:

Mantiene el *status quo* del aprendizaje formal e impide que la sociedad cumpla con su obligación de estrechar la brecha existente entre los que participan de la riqueza material y los que no. El hecho de que la brecha en realidad sea grande contribuye a producir males sociales que generan mayor pobreza, alienación y agresividad. La mera continuidad en la transmisión de los antiguos valores, por más consagrados que éstos sean, no crea los cambios fundamentales que, según los pedagogos críticos, necesita la sociedad en su conjunto (Froehlich 2011: 139).

Tal y como apunta Raewyn Connell, «los sistemas educativos sirven tanto como medios de enriquecimiento y progreso cultural, como de exclusión social y opresión. Es la paradoja con la que se enfrenta continuamente la sociología educativa» (Connell 2006: 171).

Por otro lado, la visión pedagógica con carácter filosófico de Paulo Freire nos acerca al educador humanista que se identifica con los educandos, tratando no solo de desvelar el conocimiento desde una concepción «bancaria» donde estos han de ser depositados, sino trabajando a partir de la recreación del propio conocimiento mediante la reflexión y la acción conjunta.

Cuanto más se ejercitan los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos (Freire 2015: 64).

De este modo, al vislumbrar desde el ámbito educativo situaciones de opresión y marginación, podremos analizar las causas y las consecuencias de esas situaciones discriminatorias. Según Freire, una de las características de los oprimidos es la autodesvalorización al asumir la visión que tienen de ellos los opresores: «La educación, como práctica de la dominación que hemos venido criticando, manteniendo la ingenuidad de los educandos lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión» (Freire 2015: 70).

El análisis y la reflexión por parte de los grupos oprimidos podrá transformar no solo su realidad, sino también la de la sociedad en su conjunto.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire 2015: 43).

De ahí la importancia de trabajar en el aula contenidos desde una perspectiva crítica y cuestiones que muestren la desigualdad. No solo para empoderar a los grupos excluidos históricamente, sino para sensibilizar y concienciar al resto de la población.

Los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealísticamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire 2015: 32).

Y así, conceptos como inclusión o integración dejarán de tener sentido, puesto que la transformación humanística solo contemplará personas de un mismo rango y nivel.

Los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los

transforma en «seres para otro». Su solución, pues, no está en el hecho de «integrarse», de «incorporarse» a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en «seres para sí» (Freire 2015: 65).

Hoy en día, en la sociedad de la información y el conocimiento (SIC), donde el desarrollo científico-técnico, el aumento de la alta cualificación y la gran difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacen que tengamos la sensación de ser una sociedad que ha progresado y evolucionado mucho «las preguntas son otras: ¿discurre todo ello como parecía previsible?, ¿nos acerca a una sociedad más meritocrática y/o más igualitaria?, ¿refuerza la posición y el papel del sistema educativo?» (Feito *et al.* 2010: 10). Esto es lo que se pregunta Mariano Fernández Enguita (2010) en el capítulo que escribe sobre la institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento, dentro del libro coordinado por Rafael Feito (2010). Y, a partir de aquí, podríamos seguir preguntándonos: ¿tanto progreso científico-técnico del que se vanaglorian las sociedades occidentalizadas se ha desarrollado y ha evolucionado a la par que nuestro progreso ético y moral?

Desde el ámbito de la neurociencia aplicada a la educación (neuroeducación) Francisco Mora piensa que la educación en valores es un pilar básico no solo para el presente, sino fundamentalmente y de manera general para el futuro de las sociedades humanas. Para ello, dice que «es imprescindible conocer cómo funciona el cerebro que elabora esos valores» (Mora 2017: 125):

Educar en valores refiere a la enseñanza que conduce a expresar en normas el respeto a las personas, la sociedad y las instituciones que la representan. Esto último implica hacer crecer y enriquecer, y eventualmente incluso cambiar, la cultura en que se vive. En su esencia refiere a enseñar los principios básicos de la ética y en ese contexto concreto de la neuroeducación, la neuroética (Mora 2017: 124).

Constata igualmente su idea de que es preciso trabajar en el aula desde edades tempranas contenidos que fomenten y potencien valores positivos para la sociedad en su conjunto:

Una enseñanza en valores instrumentados en las normas que hay que respetar, no se puede iniciar en la pubertad, la adolescencia o la juventud. Esas son ya edades tardías (en función de lo que sabemos del desarrollo del cerebro y su organización sináptica y mielinización de sus vías de conexión). Las trazas elementales, las ideas básicas de esos valores (puntualidad, respeto de compromisos, respeto al otro, responsabilidad, autosuficiencia, individualidad,

autocontrol, impulsividad, dominio emocional en la conducta y el lenguaje, etc.) hay que comenzar a enseñarlas a edades mucho más tempranas, ya desde los tres años. Y desde luego también en edades tempranas, hacia los seis años, es posible comenzar a entronizar los fundamentos básicos de valores como la libertad, la dignidad, la igualdad, la nobleza, la justicia, la verdad, la belleza o la felicidad. Y continuar esas enseñanzas a lo largo del arco vital del niño hasta alcanzar las enseñanzas medias (Mora 2017: 19).

Ken Robinson, al preguntarse sobre los fines básicos de la educación concretó que estos debían ser cuatro: uno económico, otro cultural, un tercer fin social y, por último, un fin personal. En este sentido, la educación debe capacitar al alumnado para convertirse en personas independientes económicamente; para comprender y valorar su propia cultura respetando a su vez todas las demás; para convertirse en ciudadanos activos y compasivos; y para relacionarse no solo con el mundo que les rodea, sino también con su mundo interior.

Pero, además, muestra una visión de la educación como fuerza transformadora, es decir, una visión crítica con énfasis en solucionar cuestiones sociales y no solo como proceso de transmisión de meros conocimientos académicos:

Si usted es estudiante, educador, padre, administrador o responsable de la política educativa e interviene en la educación del modo que sea, puede llegar a ser parte de ese cambio. Para ello necesita tres formas de discernimiento: una *crítica* de la situación actual, una *visión* de cómo debería ser y una *teoría transformadora* para pasar de una a otra (Robinson 2017: 23).

En este sentido, Vergara muestra en su trabajo un proyecto de investigación-acción relacionado con la cuestión de género, otro con el tema del consumo responsable y otro en relación con la diversidad, enmarcados en la idea general de que el docente puede proporcionar al grupo la opción de trabajar en el ámbito socio-comunitario, visibilizando problemáticas asociadas o necesidades de intervención de la propia comunidad adscrita al contexto del centro educativo. Estas actividades concretas las sintetiza en el ejemplo de lo que sería para él una educación en y para la justicia social:

Cuando tratamos los viajes podemos poner de relieve elementos como la desigualdad social, o determinadas problemáticas que están presentes. Al trabajar sobre las fiestas podemos poner de manifiesto las diferencias culturales, prejuicios, problemas de inserción en la comunidad, de aceptación, etc. (Vergara 2017: 143).

Del mismo modo, César Bona habla de la importancia de hacer partícipe al alumnado en asuntos sociales más allá de lo académico, de sensibilizar y darles voz, puesto que es positivo tanto para ellos de manera individual como para el conjunto de la sociedad. Dice que «podemos hacerles que participen en la sociedad para que nos ayuden a cambiar las cosas» y que debemos conseguir que sean «personas más sociales, para poder luchar así por escapar de la individualidad y el egoísmo que, sin darnos cuenta, se convierten muchas veces en parte de nuestra vida» (Bona 2015: 19).

Tenemos la capacidad, las personas dedicadas a la docencia, de ayudar a convertir a nuestro alumnado en ciudadanos globales, y debemos «invitar al compromiso social de los alumnos: hacerles conscientes de que ellos pueden hacer un mundo mejor. Estimular el respeto al medio y a los seres que lo comparten con nosotros» (Bona 2015: 65). Invitándoles de este modo a que «analicen lo que sucede fuera, que ejerciten un punto de vista crítico, que interactúen con la sociedad y que reflexionen sobre lo que ellos mismos pueden mejorar, porque los niños pueden hacer cosas increíbles si se les da la oportunidad» (Bona 2015: 111).

Es fundamental que les hagamos notar que lo que ellos y ellas pueden aportar, su contribución, es importante y puede provocar cambios. Esto es así porque tienen muchas cosas que decir y que ofrecer en cuanto a su participación en la sociedad, por lo que hemos de posibilitar esa escucha. Dice Bona: «Si queremos una sociedad mejor debemos empezar en las escuelas» (2015: 218), puesto que el futuro está hoy en nuestras manos al igual que estará en las suyas algún día:

Esos mismos alumnos serán directores y directoras de empresas, pero también entre esos niños está el futuro marido que sabrá respetar a su mujer. O la mujer que sabrá respetar a los animales. O la persona que sabrá dar un paso adelante ante una injusticia e intentar cambiar las cosas. Por eso es tan importante hablar sobre empatía, respeto o sensibilidad en las escuelas (2015: 253).

Esta participación del alumnado adolescente en cuestiones sociales es fundamental por un doble motivo. Por un lado, para que se comprometan de manera más efectiva en un mundo del cual forman parte y puedan así aportar a favor de los cambios necesarios. Y, por otro lado, para que se sientan valorados y escuchados en un mundo escolar y en una edad educativa donde normalmente no tienen el protagonismo que se le presupone a la adolescencia.

Como dice Rafael Feito sobre la vida en las aulas, contenido incluido en la obra que coordina sobre sociología educativa:

Contrariamente a lo que se dice desde los medios de comunicación, la del alumnado en el aula es una situación de desposesión de poder que se complementa con la construcción social de la infancia y de la adolescencia como mecanismo que ha contribuido a apartar a los jóvenes del mundo adulto (Feito *et al.* 2010: 68).

Desde que J. J. Rousseau (2011) propusiese a mediados del siglo XVIII una primera definición moderna de la infancia a raíz de la expansión del capitalismo y de la formación de los estados modernos, a esta etapa vital del ser humano se le ha asignado un grado tal de inmadurez que requería de una total protección frente a la también presupuesta corrupción del mundo adulto. Esta etapa del Antiguo Régimen en relación con la infancia fue estudiada posteriormente por Phillippe Ariès (1987) y hoy en día la sociología de la educación aborda su estudio:

Los niños y los adolescentes son seres cuya razón no está plenamente desarrollada, son inmaduros y, en consecuencia, los adultos han de protegerlos de su propia libertad. En este sentido, Rousseau criticaba a Locke cuando afirmaba la necesidad de razonar con los niños. [...] *Emilio* constituye el pilar más sólido de la moderna definición de la infancia, de la infantilización del niño –del adolescente y del joven– de su retención obligada y artificial en el tiempo (Feito *et al.* 2010: 75).

La separación definitiva entre las etapas conocidas como infancia y adolescencia a mediados del siglo XX encorsetó a la juventud en un limitado abanico de funciones, derechos y obligaciones al margen de la vida adulta:

La adolescencia se desarrolló por completo y se convirtió en una fase distinta de la niñez durante los años cincuenta del pasado siglo cuando los medios de comunicación se dirigieron hacia la gente joven. Por primera vez en la historia, los adolescentes tenían su propia música, sus propios bailes, sus propias ropas, sus propias modas. La imagen del adolescente estaba íntimamente vinculada a la de la sociedad de consumo. [...] A medida que el Estado benefactor se desarrolla, la juventud es desplazada de la esfera de la producción, excluida de las posiciones de estatus y responsabilidad y encerrada en el mundo de las preocupaciones juveniles. Consecuentemente, su poder con respecto a los adultos se ha ido erosionando hasta el punto de que actualmente se encuentra en una posición de casi total dependencia y de subordinación a la autoridad adulta (Feito *et al.* 2010: 76).

Por estos motivos, tal y como hemos dicho anteriormente, es justo y lícito otorgar mayor protagonismo y dar la palabra al mundo de la juventud por

ser parte integrante de una sociedad global. Pero también para que puedan contribuir a su mejora sin necesidad de esperar a llegar a una edad adulta en un futuro. Para ello, es preciso que los centros educativos se conviertan en lugares donde se estimule el compromiso social en mayor medida de lo que actualmente se estimula.

1.2. El profesorado como agente reformador

Actualmente, las reivindicaciones de justicia social se encuentran divididas fundamentalmente en tres tipos de cuestiones con cierto grado de autonomía, pero conectadas e interrelacionadas. Por un lado, las relativas a la justa distribución de los recursos y la riqueza (por ejemplo, las diferencias norte-sur, ricos-pobres, etc.), conocida como justicia distributiva o cuestiones de redistribución. Por otro lado, aquellas cuestiones que tratan el respeto y la aceptación de la diferencia en un marco de reconocimiento e integración cultural no asimilacionista (por ejemplo, el reconocimiento de las características de minorías étnicas, sexuales o de género, etc.). E, igualmente, aquellas cuestiones en relación con la participación de las personas en la propia sociedad (por ejemplo, la escasa representación de determinados grupos y colectivos sociales en cuanto a la toma de decisiones políticas y económicas que afectan de manera directa a sus propias vidas).

Reyes Hernández-Castilla y Javier Murillo Torrecilla enfatizan la interrelación entre los paradigmas y exponen estas tres perspectivas de la justicia social de la siguiente manera:

El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos (Murillo y Hernández 2016: 12).

Kenneth Zeichner aboga igualmente por la interrelación y se centra de manera específica en la distribución y el reconocimiento:

Mi idea de justicia social que ha guiado mi trabajo en la formación del profesorado se aproxima más a aquellas teorías que intentan abarcar tanto

el reconocimiento (unas relaciones sociales de atención y respeto, en las que se trata con dignidad a todas las personas y todos los grupos) como la redistribución (con un reparto más justo de los recursos materiales) (Zeichner 2010: 23).

En este sentido, Nancy Fraser y Axel Honneth también analizan en profundidad las características relativas a las cuestiones sobre reconocimiento y redistribución. Dice Fraser:

Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. [...] Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las de reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento (Fraser y Honneth 2006: 19).

En definitiva, podríamos decir que para mitigar los efectos negativos relativos a la redistribución hemos de enfocarnos en la reestructuración económica. Y para paliar los efectos negativos de la falta de reconocimiento hemos de enfocarnos en el cambio cultural o simbólico. De todos modos, dentro de esta lógica bidimensional y a la hora de superar determinadas injusticias, se requiere para algunas cuestiones que prestemos mayor atención al paradigma de la distribución (clase social), nos inclinemos hacia el extremo del reconocimiento (sexualidad), o bien, nos preocupemos por ambos paradigmas al mismo tiempo (género y cuestiones étnico-raciales).

Fraser explica de la siguiente manera la necesidad de poner la mirada en aspectos tanto redistributivos como de reconocimiento a la hora de luchar contra la injusticia relacionada con la cuestión de género:

Una característica importante de la injusticia de género es el androcentrismo: un patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, al tiempo que devalúa todo lo codificado como «femenino» [...] Estos daños son injusticias de reconocimiento. Son relativamente independientes de la economía política y no son meramente «superestructurales». Por tanto, no pueden superarse mediante la redistribución sola, sino que hacen falta remedios adicionales e independientes de reconocimiento (Fraser y Honneth 2006: 29).

Igualmente, para superar las injusticias relacionadas con el racismo, esta autora justifica la necesidad de fijarnos en ambos paradigmas. Por un lado, los redistributivos:

La estructura económica genera formas racialmente específicas de mala distribución. Los inmigrantes racializados y las minorías étnicas padecen unas tasas desproporcionadamente elevadas de desempleo y pobreza, y están representadas en exceso en los trabajos serviles, con salarios bajos. Estas injusticias retributivas sólo pueden remediarse mediante una política de redistribución (Fraser y Honneth 2006: 30).

Y, por otro lado, hemos de fijarnos al mismo tiempo en cuestiones relacionadas con el reconocimiento para superar las injusticias étnico-raciales:

En el orden de estatus, los patrones eurocéntricos de valor cultural privilegian los rasgos asociados con la «blancura», mientras estigmatizan todo lo codificado como «negro», «moreno» y «amarillo». [...] Esas normas eurocéntricas, institucionalizadas de un modo generalizado, producen formas racialmente específicas de subordinación de estatus, que incluyen la estigmatización y la agresión física; la devaluación cultural, la exclusión social y la marginación política; hostilidad y menosprecio en la vida cotidiana y negación de los derechos plenos y protecciones equiparables de los ciudadanos. Estas injusticias, daños prototípicos de reconocimiento erróneo, sólo pueden remediarse mediante una política de reconocimiento (Fraser y Honneth 2006: 31).

Sería positivo que las labores docentes enmarcadas en la práctica se vinculen de un modo más estrecho a las tareas académicas teóricas de la investigación para evitar la separación entre productores y consumidores del conocimiento. El profesorado, en el transcurso de su actividad laboral, descubre y produce relevantes conocimientos que generalmente no constituyen teoría académica: «Los docentes no investigan, y los investigadores no enseñan en las escuelas (aunque muchos de estos últimos fueron profesores en momentos anteriores de sus carreras)» (Connell 2006: 155).

Esta separación se constata en la propia utilización de un lenguaje técnico-academicista y abstracto de gran parte de los teóricos del ámbito universitario que no es útil para la práctica docente en etapas educativas no universitarias, pero que otorgan una supuesta jerarquía y valor elitista frente la practicidad de un lenguaje claro de las experiencias con fin divulgativo. Esta desvinculación entre teoría y práctica materializada en la desconexión entre la experiencia

docente y la investigación educativa es contraproducente para un objetivo que debería ser común:

Por un lado, muchos profesores no universitarios piensan hoy que los estudios educativos realizados en la Universidad son en gran medida irrelevantes para su quehacer en la escuela. Por otro, muchos profesores universitarios desdennan los conocimientos que los no universitarios producen mediante la investigación que consideran triviales o intrascendentes para su trabajo (Zichner 2010: 151).

Más allá de la importancia para el ámbito educativo de vincular de una manera más efectiva profesorado y tareas de investigación, sería positivo igualmente que el cuerpo docente no se mantuviese al margen de asuntos políticos y fuese capaz de llevar este tipo de cuestiones al aula en un sentido amplio y no partidista, puesto que la política «se ocupa de la distribución de recursos, del conflicto de intereses, de los usos de poder; y todo esto ocurre en las escuelas y a través de ellas, inevitablemente» (Connell 2006: 100).

En este sentido, aunque los orígenes de la desigualdad se encuentren en la propia sociedad más allá de lo puramente educativo, Kenneth M. Zeichner (2010) opina que como docentes no podemos permanecer neutrales y es nuestro deber implicarnos en el cambio y en la necesaria transformación social: «Aunque los orígenes de la desigualdad educativa están fuera de la educación, quienes trabajamos en la formación del profesorado debemos tomar decisiones que nos disponen a trabajar por cambiar la situación o, por el contrario, a contribuir a mantenerla» (Zeichner 2010: 96).

Para lograrlo, el primer paso en la formación docente sería dominar los aspectos técnicos de la profesión y conseguir después cierta experiencia en el aula. A partir de ahí, el profesorado estaría ya preparado para poder pensar en las cuestiones morales y éticas que se relacionan con su trabajo.

Cada vez más, el profesorado de Secundaria es consciente de que su labor integra la de ser enseñante y ser educador, que debe ser un agente socializador en valores democráticos, de tolerancia mutua y de respeto a la diversidad, pero al mismo tiempo con una visión crítica de diálogo negociador que debe compartir con los estudiantes, como ciudadanos que participan activamente en el Instituto y en la sociedad (Feito *et al.* 2010: 160).

De todos modos, es cierto que, a pesar de que el esfuerzo y el trabajo desde el ámbito docente pueda apoyar procesos necesarios para construir una sociedad más justa e igualitaria, es absolutamente necesario y preciso

que desde el ámbito político y administrativo general se tomen determinadas medidas:

Es verdad que la escuela y la educación del profesor pueden desempeñar su papel en la reducción de estas desigualdades, pero se deben considerar sólo como un aspecto de un plan mucho más amplio para igualar los resultados en la sociedad. Sin el trabajo político de mayor contenido que hay que realizar en muchos niveles para cambiar el sistema de asignación de recursos en nuestra sociedad (por ejemplo, a cárceles, armamento y estadios, y no educadores ni centros educativos), los planes de reforma de la formación del profesorado tendrán escaso efecto a largo plazo (Zeichner 2010: 56).

Aun así, Kenneth M. Zeichner (2010), en su trabajo sobre la formación del profesorado en el ámbito de la justicia social, ofrece una visión de algunas propuestas metodológicas y conceptuales llevadas a cabo en Estados Unidos durante el siglo xx y que obtuvieron buenos resultados. Como, por ejemplo, los programas de formación del profesorado en la década de 1930 del Teachers College Columbia University, donde se introdujeron componentes basados en fundamentos sociales. O también, la vinculación en las décadas de 1950 y 1960 de la formación del profesorado a movimientos más amplios en favor de la justicia social en la Putney Graduate School of Teacher Education de Vermont.

El autor analiza igualmente el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido en Brasil en la década de 1970, donde se llevaron a cabo manifestaciones, huelgas de hambre y ocupación de tierras con el objetivo de presionar al Gobierno brasileño para que respetase determinadas disposiciones constitucionales en relación con la distribución de tierras sin cultivar. Más adelante, el MST prestó atención a la formación del profesorado, puesto que la justicia social y la lucha por la tierra se vinculaban directamente con la educación.

A partir de 1980, la expresión «educación del profesor para la justicia social» (EPJS) se puso de moda en EE.UU. para denominar al profesorado de orientación social y reconstruccionista que se implicaba y trabajaba contra las desigualdades de la sociedad reflejadas en la escuela.

La idea del profesor culturalmente receptivo es mucho más que la exaltación de la diversidad. En sus formas más detalladas, aborda explícitamente los temas de la opresión y la injusticia que van unidos a la clase social, la raza, el género y otros muchos marcadores de la diferencia que están incrustados en las instituciones y las estructuras de la sociedad, y también en la mente de las personas. Asimismo, incluyen un componente activista que fomenta la idea del

profesor como agente del cambio que actúa dentro y fuera de la escuela para combatir estas injusticias. [...] Es importante que los programas de formación del profesorado para la justicia social ayuden a proporcionar a los futuros profesores las herramientas prácticas que necesitan para transformar sus buenas intenciones en acciones eficaces (Zeichner 2010: 60).

También en EE.UU., a raíz de los disturbios callejeros de 1992 en Los Ángeles (California) provocados por el hecho de que unos policías blancos utilizaran la fuerza de manera desproporcionada para arrestar a un hombre negro, la opinión pública reclamó justicia y un trato igualitario para la comunidad afroamericana. Una consecuencia directa en el ámbito educativo fue que en la Universidad de California (LA) se desarrollase el programa de formación del profesorado *Center X Teacher Education Program*. Con un claro compromiso con la justicia social, el programa analizaba las desigualdades y sus consecuencias para los centros educativos públicos.

Para que los alumnos partan de estas experiencias prácticas, el profesorado del programa participa en debates sobre temas complejos, como los de la opresión y el privilegio, la distribución desigual de los recursos, y las estructuras institucionales que en la actualidad inhiben la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Pero no se trata de meros intercambios filosóficos. La vinculación de la teoría con la práctica enmarca el discurso del programa, y culmina con un trabajo de investigación de Máster que todos los alumnos deben realizar (Zeichner 2010: 72).

En esa misma década de 1990, en la Universidad canadiense de York se desarrolló la *Urban Diversity Teacher Education Initiative* con el fin de adaptarse a la creciente diversidad racial y etnocultural de un alumnado compuesto no solo por población blanca y negra, sino también por indígenas denominados como «primeras naciones» o «naciones originarias de Canadá», además de inmigrantes de otros países. El alumnado del programa analizaba el papel de la influencia ideológica a la hora de elaborar materiales curriculares y definir las prácticas educativas, intentando descubrir el «currículo oculto» que podía ser reforzado por la aplicación de esos materiales.

Al mostrar estos programas de formación del profesorado, Zeichner ilustra diversas cuestiones de las que normalmente no se ocupan los programas educativos en general, al contrario que «los programas de formación inicial que ponen en sus objetivos la justicia social, por ejemplo: unos sólidos vínculos con los centros educativos y las comunidades, y unas fuertes relaciones con movimientos más amplios que luchen por el cambio social» (Zeichner 2010: 75).

Actualmente, existen programas universitarios de formación del profesorado en el ámbito de la justicia social en el contexto de países como Estados Unidos, Canadá, Australia y diversos países europeos. En este sentido se enfocan curricular y metodológicamente los programas *Social Justice and Education* de la Universidad de Londres; *Diversity, Multilingualism and Social Justice in Education* de la Universidad de Helsinki; *Urban Education & Social Justice Master's Program* de la Universidad de San Francisco; y el *Master of Education in Social Justice Education* de la Universidad de Toronto.

En nuestro país, en estos momentos desarrolla esta labor de formación del profesorado el máster universitario Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), cuyo objetivo es la formación de docentes intelectuales y críticos para la justicia social. Esta misma universidad cuenta también con el apoyo del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE-UAM), donde se enmarcan cada vez un mayor número de publicaciones en diferentes formatos, tales como artículos, tesis doctorales e investigaciones I+D, y donde se coordinan de manera organizativa diferentes líneas de investigación: educación feminista para la justicia social; escuelas para la justicia social; aprendizaje y servicio y justicia social; desarrollo humano y justicia social; educación artística para la justicia social; educación inclusiva; justicia social en la sociedad digital; didáctica de las ciencias experimentales y matemáticas (DICEMA) para el cambio educativo y la justicia social; y creatividad para el cambio educativo y la justicia social.

Respecto a la relación histórica entre la educación y las situaciones de desventaja, desde principios del siglo XX, los sistemas educativos han sido ejemplos de desigualdad y exclusión. A la segregación racial, sexual y de clase se le unía la división entre lo público y lo privado, lo académico o lo técnico, lo religioso o lo laico y, dentro de lo religioso en el caso anglosajón, entre lo protestante o lo católico. Es innegable el progreso y la mejoría de aspectos relacionados con la igualdad y la equidad a lo largo de estos cien años, pero podríamos preguntarnos si estos cambios han sido suficientemente significativos.

Las luchas por la justicia social asentaron un principio de igualdad formal para la escolarización general, dando lugar a la *Declaración de los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas en 1959. Pero, de algún modo, la victoria ha sido parcial, puesto que se siguen acumulando pruebas que muestran que el alumnado de contextos desfavorecidos sigue obteniendo peores resultados que el perteneciente a otros contextos más propicios y favorecedores, y se encuentran de algún modo más predestinados a mantenerse al margen del sistema o a abandonarlo antes. Dice Connell (2006): «Las asignaturas y los textos convencionales, los métodos de enseñanza y la evaluación tradicionales, se convierten

en causas de dificultades sistémicas. Para enseñar bien en tales escuelas es necesario un cambio en el *currículum* y en la pedagogía» (Connell 2006: 36).

Los puntos de vista de las personas encargadas de organizar el currículo escolar influyen en los conocimientos que se transmiten. De este modo, el «currículo hegemónico» no solo es el que tiene una posición predominante en las escuelas, sino el que «contribuye a generar y reforzar la jerarquía de clases en la sociedad en general» (Connell 2006: 50). Es hegemónico porque, además de marginar formas alternativas de organizar el conocimiento, se encuentra integrado en la propia estructura de poder de las instituciones del ámbito educativo y, por consiguiente, ocupa gran parte del espacio cultural.

Los grupos excluidos mantienen de este modo una continua exclusión, por lo que la estrategia necesaria de inversión de la hegemonía implicaría encontrar metodologías y formas de organizar los contenidos sustentados en las experiencias de las personas desfavorecidas y que, en vez de limitarse y restringirse a determinados enclaves, se extienda a todo el sistema educativo.

En este trabajo, Raewyn Connell analiza el programa de educación compensatoria australiano *The Disadvantage Scholl Program*, en el que el alumnado representa tanto a población urbana blanca de contextos desfavorecidos como a población indígena, aborígenes australianos en situación de exclusión social:

La «posición de los menos favorecidos» significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones sociales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente (Connell 2006: 64).

Sobre la posición de los menos favorecidos de la que habla Connell y la hegemonía educativa que ofrece a nuestro alumnado en las aulas una mirada sesgada de la realidad, dice Rafael Feito: «Nuestra escuela muestra una especial dificultad para atender a quienes considera diferentes. No en vano, estamos ante una institución inicialmente pensada –más allá de la alfabetización básica– para hijos varones de las clases propietarias y profesionales urbanas de raza blanca» (Feito *et al.* 2010: 7).

Si queremos que nuestra escuela sea un verdadero lugar de encuentro, de reflexión y de aprendizaje en un mundo globalizado más justo y democrático, esta permanente desatención hacia los considerados «diferentes» podemos y debemos subsanarla desde nuestras propias aulas y desde nuestra labor docente.

Cuando se ha tenido que abordar la escolarización de inmigrantes o de minorías étnicas se han argumentado normalmente dos posturas básicas para la supuesta integración de este alumnado en el sistema educativo y en la sociedad. Por un lado, una visión asimilacionista y monoculturalista con un objetivo homogeneizador donde «los chicos de las minorías étnicas, los colectivos de inmigrantes o los sectores más depauperados tienen déficits cognitivos que se han de compensar. En definitiva, se podría decir que las “otras” culturas son deficitarias» (Feito *et al.* 2010: 140). En el lado opuesto se encuentra la visión intercultural:

El planteamiento intercultural, en cambio, valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, sin que por ello se prescindiera de una mirada crítica sobre determinados factores y cuestiones culturales de cada uno de los grupos (autóctonos mayoritarios, minorías y/o inmigrantes) que podrían mejorarse, gracias a la negociación y el consenso, en un contexto legal democrático (Feito *et al.* 2010: 140).

Bajo la idea general expuesta por el antropólogo Carlos Giménez (2010), la interculturalidad supera al multiculturalismo al basarse en aquello que nos une y no en lo que nos separa. Se trata, al fin y al cabo, de compartir, de convivencia, no de la mera coexistencia. En este sentido, en el ámbito educativo, los programas denominados compensatorios tienen como objetivo inmediato la aculturación o asimilación. En cambio, la visión intercultural de la educación ofrece una formación comprensiva que facilite la supervivencia cultural y social de las minorías de una manera inclusiva y verdaderamente integradora, a pesar de la complejidad de esta labor.

La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad y la igualdad (más allá de un sentido de la tolerancia y la comprensión paternalista), fomentada por y para una sociedad plural. La educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación, y lejos de presentar un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación. El discurso intercultural ha de ser motor de una integración real, si bien ésta puede ser –y de hecho lo es– compleja y contradictoria (Feito *et al.* 2010: 159).

Fidel Molina (2010) escribió estas palabras en el capítulo del libro coordinado por Rafael Feito (2010) sobre sociología de la educación, donde trata de manera específica la escolarización de alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, tal y como es el caso de la población gitana en España.

Según la Fundación Secretariado Gitano (FSG), aproximadamente el 64% de alumnado gitano que comienza sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los abandona antes de concluirlos, frente al casi 20% de la población general. Del mismo modo, únicamente el 3,4% cursa estudios de Bachillerato frente al 49,8% del conjunto de la población. Dice Molina (2010): «Abandonan el sistema educativo a partir de los 15 años de forma generalizada, siendo más significativo en el caso de las chicas, entre un 30 y un 35% lo abandona antes de cumplir los 13 años» (Feito *et al.* 2010: 142). Estos datos indican que el alumnado gitano se enfrenta en un porcentaje mucho mayor que el de la población mayoritaria a la desigualdad y a las desventajas que implica esta falta de formación: «En España, el caso de la etnia gitana, principalmente, es el ejemplo paradigmático de las injustas desigualdades y dificultades existentes en la escolarización en educación secundaria (y en educación primaria) de las minorías étnicas» (Feito *et al.* 2010: 141).

Más allá de las elevadas cifras sobre el abandono temprano de los estudios, algunas cuestiones de fondo importantes en relación con la inclusión educativa del alumnado gitano nos remiten a la sensación generalizada de la población gitana de que el sistema educativo español no les ofrece curricularmente lo que demandan, en el sentido de aportar conocimientos útiles para sus vidas. Tampoco ayuda el hecho de que no haya normalmente personas gitanas dedicadas a la docencia y que puedan proporcionar un mayor vínculo ni tampoco ayuda el hecho de que no esté representada la cultura gitana en las escuelas.

La comunidad gitana, en términos generales, puede no sentir como propio el sistema educativo al uso y temer que la escolarización vaya en detrimento de su continuidad como pueblo. Ello comporta, en muchas ocasiones, un rechazo al sistema educativo. Tampoco suele haber muchos referentes docentes ni en educación primaria ni en educación secundaria en los que sea posible tratar con profesores de la propia comunidad, ni existen en el currículo referencias claras a la cultura gitana (Feito *et al.* 2010: 142).

Estos vínculos y esta relación de proximidad necesarias entre la escuela y la población gitana (alumnado y familias) es potenciada a través del trabajo de muchos hombres y mujeres, gitanos y gitanas, que con su esfuerzo y dedicación apoyan este proceso de unión en el marco de lo que se conoce como mediación intercultural:

También hay que destacar que suele haber una falta de comunicación entre la familia y la comunidad educativa, así como una falta de formación e información del profesorado, en términos generales, aunque se intenta que ello

mejore con figuras como la de mediador gitano o, más recientemente (2009-2010), la promotora gitana, que además de realizar el seguimiento de las familias para que los chicos vayan al colegio (papel tradicional del mediador gitano), intenta explicar que el sistema educativo no supone una agresión a los propios valores tradicionales (Feito *et al.* 2010: 142).

La población gitana en España representa el caso más evidente y flagrante de grupo minoritario excluido y marginado sistemáticamente, a pesar de habitar el territorio español desde hace más de 600 años y de haber contribuido al desarrollo social, económico y cultural de nuestro país desde diferentes disciplinas. Hoy en día, según datos de la Fundación Secretariado Gitano (FSG), con un total de 725 000 personas representan el 1,57% de la población total en nuestro país.

Por otro lado, España ha sido país receptor de inmigración en las últimas décadas, y nuestras aulas precisan tanto de material curricular que apoye el proceso de inclusión e integración del alumnado migrante (o hijos e hijas de migrantes) como de profesorado formado en la perspectiva intercultural no asimilacionista.

Para ello, sería positivo no solo que este tipo de alumnado no estuviese concentrado en centros de titularidad pública y en los denominados «centros gueto», hecho que mantiene de algún modo el «clasicismo». También sería positivo que la educación formal aunase sus esfuerzos con la educación no formal del ámbito de las asociaciones culturales y entidades sociales que trabajan desde perspectivas más allá de las docentes de un modo más práctico vinculado a los barrios y a las comunidades locales.

Quizá la educación formal deba deshacerse de los corsés limitativos que constituyen las conceptualizaciones rígidas y vertebrar proyectos conjuntos, comunitarios, con la Educación Social y el Trabajo Social. Una buena pista para encontrar soluciones aplicadas, prácticas (pero con una buena fundamentación teórica) y concretas es fomentar el trabajo conjunto de profesores, educadores sociales, psicopedagogos y trabajadores sociales (Feito *et al.* 2010: 160).

Pero el trabajo con alumnado procedente de los llamados colectivos desfavorecidos es un primer paso, puesto que el objetivo principal es cambiar determinadas situaciones de injusticia donde toda la sociedad en su conjunto tiene parte de responsabilidad. Y por ello, desde nuestra posición docente y en cualquier tipo de contexto, tenemos la obligación de cambiar hábitos o costumbres que puedan llevar a ser causa o a perpetuar esas situaciones de injusticia social.

Es cierto que «la posición de los que llevan la carga de la desigualdad social es un punto de partida para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus ventajas» (Connell 2006: 58). Pero, como hemos dicho, es un punto de partida y no debemos quedarnos ahí. Es fundamental trabajar en el aula en este sentido con alumnado perteneciente a los colectivos socioeconómicamente más favorecidos. Y, de manera extrapolable y generalizada, trabajar contenidos relacionados con la educación en valores en todas las escuelas de un modo más efectivo y sistematizado. Dice esta autora:

Es posible, en principio, construir un programa educativo comprensivo, un programa de aprendizajes comunes, cuya pretensión de preferencia frente al *currículum* académico existente tiene dos vertientes. En primer lugar, sigue el principio de la justicia social en la educación, porque encarna los intereses de los menos favorecidos. En segundo lugar, es intelectualmente mejor que otras formas de organizar el conocimiento. [...] En este contexto, el *currículum* contrasexista, el *currículum* de la clase trabajadora, y el *currículum* multicultural dejan de ser denominaciones de áreas aisladas del *currículum* o de posiciones opuestas, para convertirse en los principios de la democratización de todo el sistema y del desarrollo intelectual colectivo (Connell 2006: 61).

Este desarrollo intelectual colectivo nos llevaría a ser una sociedad más justa e igualitaria. Para conseguirlo, hemos de tomar previamente las medidas necesarias tanto desde el ámbito educativo como en el de las políticas legislativas e institucionales. Y así, lograremos acabar con lo que se conoce como «discriminación ágrafa», prejuicios y estereotipos que se esconden detrás de las actitudes intolerantes y discriminatorias:

A veces es una discriminación ágrafa porque está en las actitudes y las emociones de las personas, en las acciones de la vida cotidiana. En este sentido, se han de incentivar políticas educativas globales que atañan no solamente al sistema educativo formal, sino también a la educación social de la ciudadanía (Feito *et al.* 2010: 157).

1.2.1. La justicia curricular

En el primer capítulo de su trabajo sobre la justicia curricular, Jurjo Torres (2011) habla de los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad de este comienzo de siglo XXI. Conocimientos que, por su importancia, deben ser objeto de análisis en el ámbito educativo.

Por este motivo, han surgido numerosas redes y asociaciones con el objetivo de apoyar el proceso de construcción de un mundo más justo, donde todos los seres humanos sean objeto de políticas de reconocimiento y de redistribución equitativa. Estas voces siguen pidiendo cambios a través de lo que el autor denomina «revoluciones», entre ellas las «revoluciones estéticas», que nos llevan a valorar representaciones artísticas que han sido consideradas en los ámbitos educativos unas veces como de segunda categoría y, otras, simplemente, excluidas de temarios y currículos. Se han infravalorado de este modo no solo estas representaciones culturales, sino a los propios colectivos sociales que las han generado.

Por ejemplo, la hegemonía de una parte de la cultura europea ha tenido como consecuencia que, en el ámbito educativo, la música académica conocida como «música clásica» haya permanecido en un estado de preponderancia mirando por encima al resto de manifestaciones musicales de estilos o géneros musicales que no se correspondían con la moda afrancesada o italianizante al gusto de las élites socioeconómicas que las vienen consumiendo desde hace siglos. Y así, músicas tradicionales, urbanas o compuestas por mujeres (sesgo androcéntrico de la enseñanza general de la música) no han podido tener la suficiente presencia en estos ámbitos. Se infravalora, así, tal y como hemos dicho, tanto a las representaciones artísticas como a las personas que las crean.

Pero no solo se han marginado curricularmente una gran representación de manifestaciones culturales en el ámbito musical, sino que la propia disciplina tiene cada vez un lugar más secundario y residual en el sistema educativo. Ocurre esto a pesar de que haya un consenso generalizado sobre los beneficios de la música en la formación integral de la persona, que las personas capaces de interpretar música tengan reconocimiento del resto de la población por las destrezas y habilidades que muestran y que en cada reunión las personas celebren y se socialicen mientras escuchan música.

En un mundo donde las distintas manifestaciones artísticas desempeñan un papel tan fundamental, es lógico pensar que el sistema educativo no puede ignorarlas. Si educar es generar las condiciones necesarias para que el alumnado pueda comprender y participar activamente en la sociedad de la que forma parte, es obvio que esta parcela de la cultura debe ser también objeto de atención.

Pero, creo que existe un consenso bastante generalizado en que el mundo del arte es quizás la dimensión curricular más olvidada, o relegada a un lugar muy secundario; reducida en la mayoría de los casos a una materia «maría», de las más fáciles de aprobar o, quizás hablando con mayor rigor, donde las

exigencias para aprobar son mucho menores que las requeridas para asignaturas consideradas más importantes, como las matemáticas, lengua o ciencias (Torres 2010: 145).

Por otro lado, la llamada «revolución de los valores» nos indica que el profesorado ha de preocuparse de algo más allá de la materia específica que enseña, poner en sus prioridades la educación en la empatía, en el preocuparnos por «el otro», y potenciar el mundo de los afectos y las emociones. De esto modo, consigue cambiar las pedagogías de la indiferencia por las de la diversidad y la inclusión, y educar una ciudadanía responsable, crítica, justa, solidaria y democrática.

El peso de las cuestiones morales es muy importante, tal y como podemos observar ante interrogantes como los siguientes: ¿En qué medida el proyecto curricular que se desarrolla en una determinada institución escolar favorece procesos de reproducción o no?, ¿contribuyen los procesos de escolarización a que las alumnas y alumnos sean cada vez más solidarios, responsables y democráticos?, ¿se promueve una auténtica política de atención a la diversidad y de inclusión? (Torres 2010: 161).

Y, por último, se encuentran aquellas que Torres (2011) llama «revoluciones educativas», en una esfera demasiado polarizada políticamente y donde un porcentaje significativo de la juventud muestra desinterés y desmotivación. Un ámbito, el educativo, en el que la dictadura de los números y la estadística está presente, en primer lugar, desde la propia forma de evaluar al alumnado en el aula, mediante exámenes en un día concreto donde se pretende resumir y concretar lo trabajado y «aprendido» durante muchos otros días de clase. Y, por otro lado, desde la propia evaluación externa, donde los informes PISA se basan en la comprensión lectora y la alfabetización matemático-científica, que deja al margen el resto de los conocimientos, competencias y destrezas.

No se diagnostican conocimientos, procedimientos y valores tan fundamentales como el conocimiento y las destrezas artísticas; la capacidad de interpretar momentos históricos, fenómenos políticos y sociales; las competencias comunicativas; la formación literaria; la capacidad de análisis crítico; la educación afectivo-sexual; el desarrollo psicomotor y las habilidades deportivas...; ni otras dimensiones que son indispensables para ejercer como ciudadanas y ciudadanos responsables en el marco de sociedades democráticas, tales como: el conocimiento de los Derechos Humanos por parte del alumnado, su capacidad de resolución de conflictos, su participación en la gestión de la vida

cotidiana en el centro, sus habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y de ayuda a los demás, su nivel de responsabilidad, su compromiso con la democracia; sus valores y prioridades en la vida, etc. (Torres 2010: 197).

El pedagogo analiza de la siguiente manera el concepto de justicia curricular:

La justicia curricular es el resultado de analizar el *currículum* que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad (Torres 2011: 11).

A partir de la revisión y análisis de los libros de texto más utilizados de manera generalizada en nuestras aulas, este autor constata una serie de cuestiones que deberían modificarse si el objetivo es que el currículo escolar sea más justo y represente de mejor manera a una sociedad más igualitaria. Para ello, señala varios aspectos donde el currículo actual debe mejorar, como son la representación de culturas o grupos excluidos y silenciados; la desconexión con determinadas realidades al trabajar en el aula los elementos transversales únicamente en efemérides y días concretos; la tergiversación de aspectos característicos de otros grupos culturales o étnicos; el paternalismo con que se presenta a la cultura occidental como «salvadora» y capaz de cuidar y guiar a otras culturas o países que no son capaces de mejorar y lograr por sí mismos situarse en los adecuados niveles de desarrollo económico y social; la infantilización del alumnado por preservarlo de los aspectos negativos y crueles de la realidad del mundo; la presentación de situaciones problemáticas u otras culturas como realidades ajenas o extrañas donde se enfatizan las diferencias en vez de las semejanzas y sin opción de mejora o solución; y el llamado presentismo o carencia de historia, en el sentido de que las otras realidades que se muestran son de esa manera al margen de significar una consecuencia histórica de desarrollo bajo determinadas condiciones que son las que habría que analizar, en vez de darlas como algo definitivo y estático en el momento presente.

En primer lugar, en relación con la representación de culturas o grupos excluidos y silenciados, «en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del estado español, las voces y representaciones de los “otros” son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota» (Torres 2011: 225).

En un cuadro que Torres (2011: 226) llama «Cultura escolar», el autor muestra las voces presentes frente a las voces silenciadas en los libros de texto escolares:

Cultura escolar	
Voces presentes	Voces ausentes
<ul style="list-style-type: none"> — Mundo masculino — Personas adultas — Personas sanas — Personas heterosexuales — Profesionales de prestigio — Mundo urbano — Estados y naciones poderosas — Raza blanca — Primer mundo occidental — Religión católica 	<ul style="list-style-type: none"> — Mundo femenino — Infancia, juventud y tercera edad — Personas enfermas, minusválidas físicas y/o psíquicas — Culturas gays, lesbianas y transexuales — Clases trabajadoras y la pobreza — Mundo suburbano, rural y marinero — Naciones sin Estado — Etnias minoritarias o sin poder — Países orientales y Tercer Mundo — Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Fuente: «Tabla 6: Cultura escolar», Torres 2011: 26

En el caso concreto de la manera en la que se trata la cuestión de género y el sexismo en la escuela, el autor concuerda con reconocer que cada vez se presta más atención al hecho de no utilizar un lenguaje sexista que implique discriminación, pero sigue habiendo temas que no son tratados en el aula y que representan verdaderas situaciones de injusticia para las mujeres. En un cuadro denominado «Ámbito de discriminación de las mujeres», Torres (2011: 227) muestra algunos de estos temas que no se tratan en el aula pero que son causa y consecuencia de la discriminación sexista:

Ámbito de discriminación de las mujeres
<ul style="list-style-type: none"> — El trabajo doméstico o el «segundo turno» — La maternidad o el cuidado de las hijas e hijos — La violencia contra las mujeres — La precarización laboral — «El techo de cristal» en el ámbito profesional — La feminización de la pobreza — Los derechos sexuales y reproductivos — La prostitución

Fuente: «Tabla 7: Ámbito de discriminación de las mujeres», Torres 2011: 227

En segundo lugar, se produce cierta desconexión con determinadas realidades al trabajar en el aula los elementos transversales únicamente en efemérides y días concretos. Es cierto que fue un avance el hecho de poder señalar en la agenda escolar algunos de estos días que nos recuerdan que hay muchas cosas todavía que cambiar en el mundo. Pero, precisamente, el recordarlo únicamente esos días hace que no tratemos esos problemas con la profundidad y constancia que requieren, puesto que para sensibilizar al alumnado y trabajar esos contenidos de una manera eficaz se precisan muchos más días de trabajo en relación con esos temas. A veces, por ejemplo, esa desconexión lleva a los centros educativos a preocuparse únicamente de que el alumnado coloree una «paloma de la paz» el 30 de enero y salgan sonrientes al patio a levantar sus dibujos frente a todo el colegio mientras suena una bonita canción, sin preocuparse realmente de llevar a cabo dinámicas y actividades que muestren al alumnado las situaciones de violencia y de guerra que en estos momentos están sucediendo en el mundo, y puedan así analizar las causas de esos conflictos, sus consecuencias para la población que los sufren, y las posibles soluciones.

En tercer lugar, Torres (2011) habla de la tergiversación de aspectos característicos de otros grupos culturales o étnicos. Pone nuevamente el ejemplo del silenciamiento de las mujeres en los libros de texto de prácticamente la totalidad de las disciplinas, del modo que pudiera parecer que el sexo femenino no ha aportado nada durante la historia digno de ser tratado y reconocido en esos libros. Y, por ende, digno de ser aprendido por el alumnado. Esto sucede desde las ciencias y la tecnología hasta las humanidades y el ámbito artístico.

En este sentido, también se ha llevado a cabo, por ejemplo, un proceso de demonización de la religión islámica que acentúa posturas islamofóbicas con un imaginario eurocentrista que se ha adueñado de valores como la democracia, la justicia y la solidaridad, la cultura, la igualdad y el progreso. Se atribuyen, en cambio, a los pueblos musulmanes valores antagónicos como el autoritarismo y la antidemocracia, la injusticia y la desigualdad, el machismo y la violencia, la incultura y el atraso.

Del mismo modo, se ha consolidado una cierta africanofobia a base de estereotipos deformantes por los que, en vez de relacionar la situación de gran parte de la población africana a unas leyes y un mercado laboral tremendamente injusto, a una cultura dominante racista, a sistemas educativos desestructurados, y a sistemas políticos corruptos, se relacionan estos estereotipos fundamentalmente con aspectos étnicos que justifican en el inconsciente colectivo su situación de marginalidad.

Lo mismo ocurre con la población gitana en España, donde se ha asumido en este inconsciente colectivo que solo tienen aptitudes para trabajar en oficios tradicionales poco cualificados y residuales, o bien cantando y bailando

flamenco. Asumiendo, además, desde la propia definición de la palabra «gitano» en el *DLE*, que son personas ladronas por naturaleza, al relacionar a este grupo poblacional con el sinónimo de «trapacero».

En cuarto lugar, Torres (2011) habla del paternalismo con que se presenta a la cultura occidental como «salvadora» y capaz de cuidar y guiar a otras culturas o países que no son capaces de mejorar y lograr por sí mismos situarse en los adecuados niveles de desarrollo económico y social. En los libros de texto, cuando se muestran fotografías representativas de países africanos no suelen aparecer autopistas llenas de tráfico a primera hora con la gente que va a sus respectivos trabajos, ni grandes hoteles o rascacielos, ni personalidades famosas o representativas de ámbitos culturales o científicos. Por el contrario, se les suele tratar como comunidades atrasadas e incultas, puesto que la mirada viene dada desde la posición jerárquicamente dominante de los países del hemisferio norte. Y, por este motivo, en vez de enfatizar y analizar las causas de ese atraso económico y social en relación con dinámicas de colonización y expoliación donde entrarían en juego cuestiones como la igualdad, la solidaridad o la justicia, se reduce normalmente todo a términos relacionados con las donaciones, el sacrificio o la caridad, que oculta la realidad tras el *buenismo* cristiano o la acción social frente a la indiferencia laica.

En quinto lugar, Torres (2011) trata sobre una cuestión que de la que ya hemos hablado con anterioridad, la infantilización del alumnado por preservarlo de los aspectos negativos y crueles de la realidad al pensar que es conveniente mantener a la infancia unos años más en un mundo más cercano a la fantasía que a la vida real. Sería bueno repensar acerca de las capacidades y posibilidades del alumnado para comenzar a apoyar procesos de cambio social desde el propio ámbito escolar sin esperar a que lleguen a la edad adulta. Sería positivo para ellos como personas el asumir otro papel y otra responsabilidad y, del mismo modo, la sociedad en su conjunto también se beneficiaría de que haya más personas implicadas en mejorar y cambiar los elementos injustos que tienen lugar en el mundo. Un lugar que todos habitamos y en el que tenemos que asumir desde nuestro propio ámbito y capacidad de acción nuestra propia responsabilidad.

En sexto lugar, Torres (2011) habla sobre la presentación en los libros de texto de situaciones problemáticas u otras culturas como realidades ajenas o extrañas donde se enfatizan las diferencias en vez de las semejanzas y sin opción de mejora o solución. En este sentido, las etnias oprimidas, las culturas silenciadas o las discriminaciones de clase social o género son contempladas desde una perspectiva de cierta lejanía, y sobre las que no se puede incidir para mejorar desde el aula ni desde el rol de alumnado adolescente.

Por último, este autor trata el llamado «presentismo» o «carencia de historia», en el sentido de que las otras realidades que se muestran son de esa manera, al margen de significar una consecuencia histórica de desarrollo bajo determinadas condiciones, que son las que habría que analizar, en vez de darlas como algo definitivo y estático en el momento presente. Desde esta perspectiva, el trabajo curricular necesario tiene que ver con la contemplación del mundo que visibiliza los elementos y decisiones del pasado que son causa y que nos ayudan a explicar las circunstancias de injusticia bajo las que hoy día viven tantas personas: hombres, mujeres, niños y niñas; en entornos rurales y urbanos; de piel clara u oscura; en el hemisferio norte y en el hemisferio sur.

Pero intentar llevar a cabo una perspectiva educativa de este tipo implica también ser conscientes de las trabas que debemos superar. Y así, Torres (2011: 269) termina su análisis sobre la justicia curricular en nuestro país haciendo un listado que reproducimos literalmente a continuación:

Obstáculos para una educación anti-discriminación
— La poca cultura de trabajo curricular integrado y, por el contrario, la tradición escolar del estudio de la realidad parcelada en torno a distintas disciplinas o asignaturas no es algo que favorezca la toma en consideración de las múltiples interrelaciones y perspectivas que caracterizan a cada núcleo de contenido
— Obsesión por finalizar y completar el libro de texto
— Ausencia de temas controvertidos en los libros de texto
— Miedo a tratar en las aulas temas socialmente controvertidos
— Carencia de una cultura y tradición de debate en las aulas, más acostumbradas a adoctrinar que a educar
— Falta de formación y de destrezas por parte del profesorado para tratar temas conflictivos
— Existencia de políticas de evaluación externas sobre la base de indicadores curriculares, lo que suele obligar a obsesionarse únicamente con lo que puede ser objeto de los ítems de esos test de evaluación
— Pobreza de recursos informativos dirigidos al alumnado en edad escolar sobre temas conflictivos en la actualidad. Carencia que, entre otras razones, tiene su razón de ser en el fuerte monopolio que ejercen las principales editoriales de libros de texto, así como en las ideologías que profesan sus propietarios
— La falta de familiaridad de un sector importante del profesorado con esta clase de núcleos de contenido

Fuente: «Tabla 8: Obstáculos para una educación anti-discriminación», Torres 2011: 269

1.3. Función social y educativa de la música

El aprendizaje musical no ocurre únicamente dentro de un aula, ya sea esta de las etapas de Educación Primaria, Secundaria o Bachillerato, o en el ámbito más profesionalizante de las escuelas de música o conservatorios. Sino que, al ser el hecho musical algo totalmente presente en nuestras vidas cotidianas, toda la población desde edades tempranas tiene su propio concepto de lo que es la música y de cuál es su función. O, por lo menos, cada persona hace un uso propio de la música y de un determinado tipo de música,

que puede o no coincidir con el de los diferentes grupos de población más o menos mayoritarios.

Hoy en día, la música es un elemento fundamental para la población adolescente, pero es que la música es un hecho y una cualidad universal inherente al ser humano. No hay lugar ni momento histórico donde las personas no se hayan expresado musicalmente, ya sea de forma más o menos elaborada, estructurada y compleja. Como dice Hildegard C. Froehlich (2011), el etnomusicólogo John Blacking (2006) conectó las habilidades sociales y las musicales como rasgos comunes a todos los seres humanos:

La habilidad musical no es un rasgo especial reservado para los individuos talentosos sino una característica definitoria del ser humano. [...] la adquisición de habilidades musicales a través de la inmersión y la imitación –en lugar de hacerlo a través de la lectura musical y la instrucción formal y secuenciada– habla de la diferencia entre aprender en la vida y aprender en la escuela (Froehlich 2011: 102).

En este mismo sentido, la autora comenta que Christopher Small (1989) encontró en el acto de cantar, tocar, escuchar, bailar y/o componer el propio significado musical, acuñando el término «musicar» para enmarcar las relaciones sociales con significado ritual que se ponen en juego cuando se realiza una de esas actividades o varias conjuntamente de manera simultánea:

Small se concentra en el proceso de hacer y escuchar música más que en lo que se está tocando o escuchando, y sugiere que la dicotomía entre el producto y el proceso es lo que más distingue a la tradición musical clásica occidental de las tradiciones musicales indígenas que encontramos en otros lugares (Froehlich 2011: 105).

El autor de varios libros y artículos en el campo de la etnomusicología y la educación mostraba una mirada crítica sobre las escuelas de música por basarse y perpetuar unas relaciones de poder que afectan negativamente a un acto de hacer música que, según él, debería ser celebratorio (musicar). De este modo, los estudiantes se inhiben y se ven coartados a realizar música de manera informal en las situaciones importantes que consideren. Y, aunque en las sociedades actuales la población adolescente no «haga» música de manera generalizada, lo que sí hacen es «escuchar» música durante gran parte del día.

A efectos prácticos, esto tiene una primera consecuencia en el aula: el alumnado tiene una determinada predisposición a la asignatura de Música en

relación con sus conceptos preestablecidos de lo que consideran que se debe tratar en la escuela en relación con esta disciplina:

Al contrario de lo que pasa con otras asignaturas escolares, la música está firmemente arraigada en la vida de todos, desde mucho antes de comenzar la escuela. Hasta los alumnos más jóvenes llegan con una noción clara de su propia música, sus canciones, caricaturas o anuncios de televisión favoritos. Ellos saben qué es la música, al menos en la forma que ella toma en su cabeza (Froehlich 2011: 63).

Además de los diferentes contextos de aprendizaje por parte del alumnado, existen características diferentes de docentes respecto a sus propias preferencias estéticas y a sus propios procesos formativo-profesionales. Existen, igualmente, distintos entornos de enseñanza en los que, según las diversas realidades y particularidades socioeconómicas y culturales de los centros educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel general no serán los mismos y dependerán de esos contextos donde se sitúen:

Así como distintos contextos de aprendizaje, también existen distintos contextos de enseñanza. Luego de los procesos de socialización que moldea las características de cada profesor, existen realidades laborales diferentes según se trate de escuelas primarias o secundarias. Las comunidades urbanas y las escuelas rurales enfrentan realidades muy diversas. Las escuelas situadas en entornos urbanos marginales encuentran desafíos que son desconocidos para otras escuelas ubicadas en zonas residenciales suburbanas. Las escuelas grandes ofrecen una mayor diversidad curricular que las pequeñas, y los maestros de escuelas rurales están en contacto directo con asuntos desconocidos para los docentes de escuelas urbanas o suburbanas (Froehlich 2011: 62).

Por otro lado, es muy importante que el profesorado de la asignatura de Música en ESO y Bachillerato proponga actividades al alumnado que, tanto conceptual como metodológicamente, estén totalmente adaptadas a esas etapas educativas:

Hay que ser conscientes de que la educación musical que se prodiga desde el Instituto no pretende la profesionalización de nuestro alumnado (para ello ya están los conservatorios y las escuelas de música). Tampoco se trata de impartir los mismos conocimientos científicos que nos han transmitido en la Universidad (no sirve de nada y es una pérdida de tiempo dar la clase de historia de la música con los mismos apuntes de la Universidad o con los que nos

hemos preparado alguna vez las oposiciones). Y, por supuesto, nunca debe enseñarse nada que no se vaya a poner en práctica (para qué les vamos a enseñar lo que es una semifusa si la gran mayoría de ellos nunca van a ver y menos van a interpretarla dentro del aula) (Giráldez *et al.* 2010: 13).

Las personas que nos dedicamos a la docencia musical hemos de tratar de crear un mayor interés por la música en general, fomentar la escucha activa y la valoración estética de diferentes géneros musicales. Debemos posibilitar, además, la práctica musical en el aula, donde el alumnado sienta a partir de su propia vivencia y experimentación el hecho de hacer música y de disfrutar con la actividad (melódica, armónica y rítmicamente). Para ello, con el objetivo de motivar al alumnado adolescente y potenciar su interés, tal vez tengamos que ir más allá de los libros de texto al uso y tratar en mayor profundidad «otras músicas», además de la música académica europea, que representa la práctica totalidad el contenido de dichos libros, y utilizar sistemas de notación alternativos al complejo lenguaje estandarizado del solfeo por cuestiones fundamentalmente de tiempo. La carga lectiva de la asignatura de Música en secundaria es muy escasa. Si le sumamos el hecho de que, de manera generalizada, no se disponga de un aula de música separada donde se impartan las clases sin «molestar» al resto del equipo docente y de alumnado que recibe clase de otras materias en las aulas contiguas, ni se disponga tampoco habitualmente de los recursos materiales instrumentales adecuados para la práctica musical, los y las docentes del área de Música nos vemos en la obligación de adaptarnos a una situación donde la enseñanza-aprendizaje de la música se torna en una misión, no imposible, pero sí de gran complejidad y dificultad por los numerosos obstáculos que nos encontramos en el camino.

En el trabajo de Hildegard C. Froehlich (2011), en el que aborda diferentes cuestiones educativas desde la perspectiva sociológica, se expone la idea de que las personas encargadas de la educación de las disciplinas humanísticas y artísticas critican severamente la concentración de la enseñanza de habilidades prácticas en matemática y ciencias a costa de otros objetivos educativos que no entran dentro de una lógica mercantil.

Igualmente, en el capítulo del libro coordinado por Andrea Giráldez (2010) escrito por Sergio Pedrera, el docente analiza algunas de las problemáticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje musical en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, y dice que, a pesar de la evidencia continua y reiterada de los beneficios de la educación musical para el desarrollo integral del alumnado, la asignatura de Música se encuentra permanentemente infravalorada y maltratada por parte de las administraciones educativas:

Sin ningún género de dudas, este país continuará dilapidando su rica tradición cultural mientras se siga tolerando de forma tan vehemente el analfabetismo artístico y musical. La música sigue siendo, junto con el aprendizaje de un segundo idioma, la tarea pendiente en nuestra educación y, visto lo visto, jamás tendrá el peso que se merece dentro de nuestro sistema educativo, por lo menos a corto y medio plazo. [...] Dan igual las cantidades ingentes de documentos que manifiesten la importancia que el arte tiene en la educación. Lo mismo ocurre con los estudios que demuestren que la música es intrínseca a la formación integral de nuestro alumnado (Giráldez *et al.* 2010: 13).

La reducción de carga horaria en contraposición al aumento de tiempo lectivo de otras áreas instrumentales está convirtiendo la asignatura de Música en una materia residual dentro del sistema educativo. Este trato diferenciado se constata igualmente en el momento de solicitar cualquier tipo de apoyo en el aula:

En otras materias (sobre todo instrumentales) dicho alumnado recibe un apoyo individualizado bien sea con otro profesor o profesora en el aula o incluso abandonando el grupo de referencia para ser atendido por una especialista en pedagogía terapéutica; sin embargo, por cuestiones organizativas, de recursos humanos, etc., el profesorado de Música, paradójicamente, se encuentra desorientado, sin ningún tipo de apoyo, sin información sobre la problemática específica del alumnado y, en definitiva, en tal situación de desamparo que la sensación de incapacidad para atender convenientemente a la totalidad del grupo clase nos sobrepasa y nos genera aún más estrés, si cabe (Giráldez *et al.* 2010: 25).

Esta situación de marginación, cuya responsabilidad última es de la administración educativa, es mantenida y perpetuada de algún modo por una parte del profesorado:

Del mismo modo, vivimos con la sensación de que estamos obligados a pedir perdón por existir a los compañeros del claustro, quienes se sienten amenazados cuando pedimos su apoyo para la aprobación de una nueva optativa de música en la ESO o Bachillerato, ya que, para ellos, nuestra propuesta cultural supone «robarles» alumnado, cuando menos una contrapartida de ocio dentro del horario escolar o simplemente un incremento innecesario en el gasto del centro (Giráldez *et al.* 2010: 13).

Igualmente, la infravaloración de la materia tiene también como protagonistas a parte del alumnado:

A qué profesor de música no le han preguntado alguna vez sus alumnos y alumnas (otra vez la música cuestionada): –Profe..., y estudiar esto, ¿para qué sirve?–. Ellos mismos nos están demandando que les demos una explicación de por qué tienen que «estudiar» una asignatura sin reconocimiento ni prestigio social. Seguramente esta pregunta no se la plantean al profesor de matemáticas o al de lengua (Giráldez *et al.* 2010: 13).

A pesar de esta infravaloración generalizada, la música se ha convertido en un sector económico de gran importancia. No solo porque genera ingresos para diferentes personas instrumentistas o vocalistas capacitadas para hacer música, sino también para profesionales de sectores afines, desde el ámbito tecnológico de la grabación audiovisual hasta empresas de gestión cultural y de distribución. Dice Jaime Hormigos Ruiz, sociólogo especializado en el ámbito musical: «En la actualidad, la música se ha convertido en un elemento de consumo más y, como consecuencia, se ha generado una potente industria que vive un profundo proceso de adaptación a un nuevo modelo de negocio» (Hormigos 2008: 23).

En la cultura de masas, la publicidad y las modas promueven y posibilitan que la música haya perdido de alguna manera su intención artística y cultural y sea hoy en día un producto industrial en muchos casos fugaz, donde a gran velocidad deja de ser novedad y queda relegada en importancia en aras de otro producto que cobra más interés por una demanda de mercado determinada por las empresas discográficas: «Convertir la música en artículos de consumo y controlar su producción por parte de unas pocas grandes multinacionales, tiene un impacto negativo en los sonidos que nos llegan, porque han sido filtrados, previamente, por los intereses económicos en juego» (Hormigos 2008: 279).

Otro de los resultados de este proceso globalizador de la música es la propia homogeneización de las identidades locales:

Esta mundialización de la música ha generado un lenguaje globalizado encaminado a igualar las formas de interpretar la temática de las canciones, así como las formas de crear música. Esta globalización también está contribuyendo a la desaparición de las culturas musicales locales, a la disolución del lugar. En la cultura posmoderna, nadie posee un ritmo propio, los sonidos se piden prestados, se usan y se devuelven modificados a su contexto cultural natural (Hormigos 2008: 275).

Una tercera consecuencia de este escenario es que, a pesar de encontrarnos rodeados de música de diferentes partes del mundo, esta ocupa cada

vez un lugar más periférico al haber perdido parte de sus funciones tradicionales. Por otro lado, se da la paradoja de cuanta más música oímos menos escuchamos, por llevar a cabo una escucha no activa, sino pasiva:

Encontrarse con la música en todos los lugares no contribuye sino a provocar una disminución importante en la sensibilidad del oyente, ya que se ha producido una transformación de la música de objeto de escucha consciente a mero ruido de fondo que escuchamos al margen de otras actividades (Hormigos 2008: 279).

Esta función economicista y mercantilista de la música en la actualidad ha relegado a un segundo plano la función social que la música ha mantenido durante mucho tiempo, al homogeneizar, de este modo, las características sonoras del propio hecho musical en un contexto globalizado.

En diferentes períodos de la historia, el pensamiento y los esfuerzos por conocer acerca de la música han venido dados desde disciplinas tan dispares como la matemática, la literatura, la física, la filosofía y, por supuesto, desde el ámbito artístico.

Ya en la Grecia antigua, pensadores como Platón (2003) y Aristóteles (1974) reflejaron su interés por el hecho musical. Ambos filósofos concuerdan «en negarle un valor autónomo a la música, reconociéndole, por el contrario, un valor puramente instrumental. Su valor, o más bien su poder, se constituye en un medio en orden a la obtención de unos fines dentro de un determinado contexto sociopolítico» (Fubini 2007: 37).

No solo le debemos al mundo griego el propio término (*mousiké téchne* como arte de las musas), sino que es en este momento cuando se originó el concepto de educación a través de la música o de educación musical. Los poetas-músicos se percataron de los efectos éticos de esta manifestación artística, que concebían «como factor civilizador, como componente esencial de la educación humana y, a su vez, como componente educativo con carácter coordinador y elemento de armonización entre todas las facultades del hombre» (Fubini 2007: 49).

Por otro lado, la armonía pitagórica está relacionada con la cosmogonía y la metafísica. Pero, musicalmente, este concepto es, en principio, una extensión entendida como unificación de contrarios (elementos-sonidos diferentes pero acordes entre sí). A su vez, los modos musicales griegos que se practicaban en ese momento como manera de estructurar los sonidos, se asociaban a diferentes estados anímicos o caracteres (*ethoi*), por lo que, primero con el filósofo-músico Damón en la Atenas del siglo V a. C., y posteriormente con Platón, se desarrollaron los aspectos moralistas y pedagógicos de la música.

En definitiva, estamos hablando de los inicios de lo que se conoce como educación musical o educación a través de la música en relación con sus efectos en el ámbito de la ética. Pero, tal y como señala este autor, tienen que pasar todavía muchos siglos hasta que se formalicen los estudios en relación con la música y su función dentro de la sociedad:

Si hasta 1700 las reflexiones en torno a la música eran de índole esporádica y ocasional, durante el siglo XVIII se irán precisando y concretando, cada vez más, los intereses de filósofos, teóricos y público en relación con los problemas inherentes a la música; progresará la crítica y nacerá la historiografía (Fubini 2007: 37).

Actualmente, la sociología ha ampliado sus tradicionales campos de estudio y se ocupa igualmente de manera específica del estudio de la música y de su función dentro de la sociedad. Como dice Jaime Hormigos:

El fenómeno de la música puede observarse desde perspectivas muy diferentes. La más habitual es considerar la música como arte, y, desde ahí, intentar entenderla básicamente en términos de estética. Ahora bien, cuando centramos nuestra atención en las significaciones, usos y funciones que recibe la música en la sociedad, observamos, fácilmente, que ésta puede ser también muchas más cosas, que son, al fin y al cabo, las que nos explicarán su innegable importancia social. [...] Por este motivo, en primera línea de importancia de la investigación sociológica tiene que figurar la función de la música dentro de la vida social (Hormigos 2008: 20).

La música es un hecho social, puesto que se encuentra unida a las diferentes condiciones culturales, históricas y económicas de cada sociedad, reflejando de este modo las características propias de la sociedad donde se ha creado. El pensamiento sociológico es capaz de revelar su papel dentro de la sociedad y, por consiguiente, en el ámbito educativo.

Dentro del propio proceso de socialización del individuo donde se configuran los valores y la identidad social «la música es el fenómeno de sociabilidad por excelencia, porque está basada en la transmisión de emociones, de sentimientos, de sensaciones y conocimientos» (Hormigos 2008: 23). Papel de la música y de las artes en general que, según el autor, no siempre se ha puesto en valor y se ha tenido suficientemente en cuenta: «A menudo se ha subestimado la capacidad que tiene el arte para incidir en la sociedad, en especial, cuando se trata de contribuir a mejorarla éticamente» (Hormigos 2008: 111).

En un trabajo en el que Froehlich trata la relación entre la sociología y el profesorado de música, se muestra la interdisciplinariedad necesaria a la hora de abordar la cuestión de la función social de la música en el ámbito educativo:

La educación musical es un campo interdisciplinario que además de basarse en la música y la educación incorpora también fundamentos de la etnomusicología, la historia, la psicología, la fisiología, la teoría cultural y, justamente, la sociología. Cuando un maestro reflexiona acerca de sus tareas y obligaciones cotidianas, sus conclusiones tendrán utilidad práctica si lo ayudan a entender, desde perspectivas macro y micro, dónde se ubica la música escolar dentro del esquema mayor de la educación como mandato social y dentro de la política escolar específica emanada de las interacciones diarias con los colegas y superiores administrativos (Froehlich 2011: 97).

En relación con la música como agente social, esta autora dice: «Los teóricos de la cultura y los etnomusicólogos con inquietudes sociológicas han sumado sus voces a aquellos que se preocupan por la educación en los valores, la pertinencia educativa y la manera en que se determina el significado musical» (Froehlich 2011: 95). A lo que añade: «Esos eruditos provienen también de diferentes disciplinas como la sociología, la musicología, la etnomusicología o estudios culturales, la educación general y la sociología de la educación o sociología educativa» (Froehlich 2011: 96). De este modo, la relación entre la música y la educación en valores es hoy en día un objeto de estudio que se abarca desde múltiples disciplinas del conocimiento.

Desde mostrar las perspectivas de dos de los pensadores más influyentes (no solo en la sociología de la música sino en la sociología general relacionada con teorías políticas y económicas), como son Max Weber (1864-1920) y Theodor W. Adorno (1903-1969), Froehlich (2011) aborda el trabajo de algunos pensadores clásicos en el ámbito específico de la sociología de la música, tales como Alphons Silbermann (1963), Ivo Supicic (1987), Max Kaplan (1966) y Peter Martin (1995). Además, analiza algunas perspectivas etnomusicológicas que abordan temáticas y cuestiones que afectan concretamente a determinados colectivos en su búsqueda de un reconocimiento efectivo de derechos sociales, como el caso de Charles Seeger (1977), que recogió cantos tradicionales de los nativos norteamericanos vinculando el estudio de la música con la relevancia social para las personas y como medio de expresión para visibilizar esa cultura «olvidada».

Por su parte, Jurjo Torres (2011) habla sobre el arte como un espacio de reivindicación que puede ser utilizado como arma para denunciar la situación de

exclusividad del poder en manos de los dominadores, o también como medio para la vinculación a la causa de la lucha reivindicativa de los dominados.

En este sentido, no reconocer a determinados géneros musicales como aptos para ser incluidos en las programaciones didácticas y en los currículos no solo de la asignatura de Música en la educación formal de la enseñanza primaria y secundaria, sino en los estudios musicales profesionalizantes de los conservatorios, es reflejo del intento de mantener determinadas estructuras de poder y de dominación social clasista relacionadas con el ámbito económico profesional de la enseñanza musical. Pero también es muestra de prejuicios y estereotipos que afectan no solo a estas representaciones culturales, sino, sobre todo, a las personas y colectivos que han creado esas músicas.

Este autor, ejemplifica la idea a través de distintos géneros o estilos musicales, como es el caso del *jazz*:

Reconocer el arte popular como arte, sin más calificativos que establezcan una jerarquía, es una condición más para el reconocimiento de ese colectivo social o pueblo que genera esas producciones. Así, por ejemplo, el jazz era considerada una música inferior a principios del siglo XX, pues era el producto de los esclavos africanos llevados e instalados en Norteamérica. Posteriormente fue etiquetado como «música popular», pero en ese momento, aunque la esclavitud ya había pasado a ser un delito, todavía a sus productores, el pueblo negro, se les seguía etiquetando como raza inferior. Subrayar la importancia de una expresión artística obliga a considerar como igualmente importantes y dignos a sus productores, en este caso a la población afroamericana, de ahí la demora que este estilo musical tuvo en su reconocimiento (Torres 2011: 142).

Del mismo modo, esto ha sucedido con géneros de la música popular desde mediados del siglo XX hasta sus últimas décadas. Estilos que hoy en día siguen totalmente vigentes, como son el *rock* y el *rap*:

El desprecio de las élites económicas, políticas y culturales hacia la música y la cultura rock significaba que asumían que las chicas y los chicos no podían considerarse como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho, como seres responsables y con responsabilidades.

Lo mismo ocurre en los Estados Unidos de Norteamérica con el rechazo a las nuevas músicas de la década de los setenta, el Hip-Hop y el Rap. Momento en el que la juventud negra y latina que vive en los guetos de las grandes ciudades recurre a este tipo de música para diferenciarse y, especialmente, para denunciar sus realidades como colectivos marginados y oprimidos. Recurren

para ello a unos ritmos completamente originales y, además, a unas letras que las clases más acomodadas van a etiquetar de escandalosas (Torres 2011: 142-143).

En el contexto español, el caso del flamenco es ejemplo del modo en el que se ha relegado a un segundo plano un género musical, al mismo tiempo que se ha marginado a un colectivo social fundamental en su creación y conservación, el pueblo gitano. Paradójicamente, a pesar de ser una de las representaciones artísticas y musicales con más prestigio internacional, el flamenco no tiene el reconocimiento académico en España que merece, y solo recientemente se está incorporando su estudio a los currículos y programaciones didácticas de los centros de enseñanza musical profesional de los conservatorios. Esto es consecuencia del pensamiento hegemónico occidental que, no es que haya sobervalorado la música académica europea desde el Renacimiento hasta ahora, puesto que es indudable su gran valor estético, su complejidad musical y el virtuosismo de compositores e intérpretes, sino que ha infravalorado al resto de manifestaciones musicales de lugares y grupos sociales que «no tienen música que merezca ser conocida, disfrutada, interpretada y estudiada; viven al margen de las conceptualizaciones de arte y, por tanto, a sus poblaciones no se les reconocen como creadoras de música valiosa» (Torres 2011: 143).

El flamenco es una representación cultural y artística moderna en cuyo origen confluyeron múltiples relaciones que vincularon aspectos tradicionales rurales con los urbanos, al igual que personas de diferente origen social, desde clases desfavorecidas y marginales hasta colectivos profesionales del ámbito artístico.

Tanto en la creación como en su desarrollo y evolución, el pueblo gitano ha estado presente. En estos momentos, cuestiones como la identidad del pueblo gitano y su relación con el flamenco deben dar paso a una mayor preocupación por la situación real de estas personas, ciudadanos y ciudadanas que precisan de una mejora sustancial en su calidad de vida y en su participación como miembros efectivos de la sociedad en su conjunto.

Así, por ejemplo, hay quien valora ciertas producciones culturales del pueblo gitano, su música e incluso la letra de muchas de sus canciones en las que se denuncia la opresión y el dolor de su vida cotidiana, pero esa «valoración positiva» se queda únicamente en el ámbito de la belleza pura, abstracta. No obliga a mirar más allá, por ejemplo, al mundo de la economía y de la política y, por consiguiente, a movilizarse por subsanar las numerosas injusticias de las que este pueblo es objeto todavía en la actualidad (Torres 2011: 144-145).

De este modo, aunque no sea correcto vincular el flamenco únicamente con el pueblo gitano y haya que trabajar por conseguir una mayor igualdad en términos de redistribución, de reconocimiento y de participación en la sociedad española en condiciones de igualdad con la sociedad mayoritaria, es cierto que, por esta vinculación en términos de etnicidad, es positivo utilizar el flamenco como herramienta para trabajar en el aula con alumnado gitano con el objetivo de lograr una mayor inclusión:

Todo este conocimiento tradicionalmente silenciado o ignorado tiene un enorme potencial para empoderar a todos aquellos colectivos sociales que lo producen y, además, contribuir a conformar una nueva cultura global en la que la explotación y marginación no pueden tener cabida y, mucho menos, tener la más mínima posibilidad de obtener legitimidad (Torres 2011: 144).

También, una mayor inclusión del flamenco en el ámbito educativo conllevaría a tratar con mayor justicia a una manifestación cultural y artística de gran complejidad y riqueza representativa de nuestro país. Arte que, como tal, puede aprenderse en la escuela con conocimiento y técnica desde la didáctica y la pedagogía, con esfuerzo y con trabajo, más allá de concepciones ligadas a lo metafísico y sobrenatural de la ciencia infusa representada en la frase de «se lleva en la sangre»:

Existe el peligro de caer en una exagerada idealización de la persona que trabaja en el ámbito de las artes, precisamente por esta ideología latente del don natural; considerando que la capacidad creativa, la creación de belleza ni se puede enseñar ni se aprende. Algo que tristemente también las instituciones han contribuido a divulgar al presentar a las personas creadoras, artistas, como si ello no fuera debido al estudio, a dedicarle muchas horas, esfuerzo y recursos económicos. En el fondo, estos prejuicios son también una manera de desvalorizar a los y las artistas (Torres 2011: 146).

El flamenco se aprende y debe estar presente en la escuela, no solo por ser considerada la manifestación artística española más representativa a nivel internacional y con una estrecha relación con la cultura andaluza, sino también por su capacidad para poder trabajar de manera general con cualquier tipo de alumnado diversos elementos transversales del currículo relacionados con la educación en valores. Y, de manera específica, por significar una potente herramienta capaz de apoyar procesos de inclusión socioeducativa por su vinculación con la población gitana.

1.4. Educación y justicia social

Este último apartado del primer capítulo del libro representa una síntesis de los conceptos tratados y de los argumentos expuestos hasta ahora.

En primer lugar, se ha mostrado la idea de que el marco actual de enseñanza-aprendizaje por competencias básicas supone un avance en el planteamiento metodológico al superar el referente tradicional de las materias como ejes vertebradores del currículo. La relación entre las pedagogías activas (alternativas o innovadoras) con el ámbito de la educación para la justicia social se hace patente en la importancia de utilizar metodológicamente el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la interdisciplinariedad y la perspectiva de la investigación-acción, que puede ser una herramienta útil en programas de formación del profesorado donde los temas de igualdad y de justicia social estén en un lugar principal de la agenda de la educación del profesorado. De otro modo, estaríamos contribuyendo a sostener y reforzar las mismas injusticias a las que, *a priori*, queremos poner fin mediante la labor social que nuestra profesión docente significa en gran medida.

Es cuestionable el hecho de que los valores educativos se deriven únicamente de lo que considera una economía de mercado utilitarista, que arrincona y margina disciplinas académicas artísticas y del ámbito de las humanidades a favor de una visión formativa parcial basada en disciplinas técnicas y científicas que no suelen reparar en asuntos sociales ni en cuestiones que deberían ser centrales en los currículos escolares, como es el ámbito de la educación en valores. De ahí la importancia de trabajar en el aula contenidos desde una perspectiva crítica y cuestiones que muestren la desigualdad. No solo para empoderar a los grupos excluidos históricamente, sino para sensibilizar y concienciar al resto de la población.

Actualmente, las reivindicaciones de justicia social se encuentran divididas fundamentalmente en tres tipos de cuestiones con cierto grado de autonomía, pero conectadas e interrelacionadas. Por un lado, las relativas a la justa distribución de los recursos y la riqueza (por ejemplo, las diferencias norte-sur, ricos-pobres, etc.), conocida como justicia distributiva o cuestiones de redistribución. Por otro lado, aquellas cuestiones que tratan el respeto y la aceptación de la diferencia en un marco de reconocimiento e integración cultural no asimilacionista (por ejemplo, el reconocimiento de las características de minorías étnicas, sexuales o de género, etc.). E, igualmente, aquellas cuestiones en relación con la participación de las personas en la propia sociedad (por ejemplo, la escasa representación de determinados grupos y colectivos sociales en cuanto a la toma de decisiones políticas y económicas que afectan de manera directa a sus propias vidas).

Respecto a la capacidad del profesorado como agentes transformadores y reformadores, es preciso que las labores docentes enmarcadas en la práctica se vinculen de un modo más estrecho a las tareas académicas teóricas de la investigación para evitar la separación entre productores y consumidores del conocimiento. El profesorado, en el transcurso de su actividad laboral, descubre y produce relevantes conocimientos que generalmente no constituyen teoría académica. Más allá de la importancia para el ámbito educativo de vincular de una manera más efectiva profesorado y tareas de investigación, sería positivo igualmente que el cuerpo docente no se mantuviese al margen de asuntos sociopolíticos y fuese capaz de llevar este tipo de cuestiones al aula en un sentido amplio y no partidista.

A pesar de que el esfuerzo y el trabajo desde el ámbito docente pueda apoyar procesos necesarios para construir una sociedad más justa e igualitaria, es absolutamente necesario y preciso que desde el ámbito político y administrativo general se tomen determinadas medidas. Pero, si queremos que nuestra escuela sea un verdadero lugar de encuentro, de reflexión y de aprendizaje en un mundo globalizado más justo y democrático, esta permanente desatención hacia los considerados «diferentes» podemos y debemos subsanarla desde nuestras propias aulas y desde nuestra labor docente.

Hoy en día, la música es un elemento fundamental para la población adolescente, pero es que la música es un hecho y una cualidad universal inherente al ser humano. No hay lugar ni momento histórico donde las personas no se hayan expresado musicalmente, ya sea de forma más o menos elaborada, estructurada y compleja. Pero, a pesar de la evidencia continua y reiterada de los beneficios de la educación musical para el desarrollo integral del alumnado, la asignatura de Música se encuentra permanentemente infravalorada y maltratada por parte de las administraciones educativas. La reducción de carga horaria, en contraposición al aumento de tiempo lectivo de otras áreas instrumentales, está convirtiendo la asignatura de Música en una materia residual dentro del sistema educativo. Esta situación de marginación, cuya responsabilidad última es de la administración educativa, es mantenida y perpetuada de algún modo por una parte del profesorado. Igualmente, la infravaloración de la materia tiene también como protagonistas a parte del alumnado.

Más allá de estas cuestiones organizativas, hay una serie de elementos socialmente interiorizados a nivel general que dificultan la valoración positiva en España que las disciplinas artísticas no solo requieren, sino que merecen. La música se ha convertido en un sector económico de gran importancia. En la cultura de masas, la publicidad y las modas promueven y posibilitan que la música haya perdido de alguna manera su intención artística y cultural, y sea hoy

en día un producto industrial en muchos casos fugaz, donde a gran velocidad deja de ser novedad y queda relegada en importancia en aras de otro producto que cobra más interés por una demanda de mercado determinada por las empresas discográficas. Otro de los resultados de este proceso globalizador de la música es la propia homogeneización de las identidades locales. Una tercera consecuencia de este escenario es que, a pesar de encontrarnos rodeados de música de diferentes partes del mundo, esta ocupa cada vez un lugar más periférico al haber perdido parte de sus funciones tradicionales. Por otro lado, se da la paradoja de cuanto más música oímos menos escuchamos, por llevar a cabo una escucha no activa, sino pasiva. Esta función economicista y mercantilista de la música en la actualidad ha relegado a un segundo plano a la función social que la música ha mantenido durante mucho tiempo y ha homogeneizado, de este modo, las características sonoras del propio hecho musical en un contexto globalizado.

La música es un hecho social, puesto que se encuentra unida a las diferentes condiciones culturales, históricas y económicas de cada sociedad, reflejando de este modo las características propias de la sociedad donde se ha creado. El arte, como espacio de reivindicación, puede ser utilizado para denunciar la situación de exclusividad del poder en manos de los dominadores, o también como medio para la vinculación a la causa de la lucha reivindicativa de los dominados. En este sentido, no reconocer a determinados géneros musicales como aptos para ser incluidos en las programaciones didácticas y en los currículos no solo de la asignatura de Música en la educación formal de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), sino en los estudios musicales profesionalizantes de los conservatorios, es reflejo del intento de mantener determinadas estructuras de poder y de dominación social clasista relacionadas con el ámbito económico profesional de la enseñanza musical. Pero también es muestra de prejuicios y estereotipos que afectan no solo a estas representaciones culturales, sino, sobre todo, a las personas y colectivos que han creado esas músicas.

El concepto de «educación para la justicia social» nos invita a acercarnos al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que centra su atención en los hechos, acontecimientos o hábitos que no son justos y que han tenido lugar de manera generalizada en el seno de nuestras sociedades y que a día de hoy se siguen manteniendo en gran medida, como son la discriminación por sexo, por *racialización* o cultura; la exclusión de determinados colectivos desfavorecidos (personas con diversidad funcional, tercera edad, jóvenes y adolescentes en ambientes conflictivos, inmigración forzada); pobreza; acoso escolar; intolerancia y violencia generalizada; y la propia sostenibilidad del planeta en relación con la ecología y al medio ambiente.

Para comprender y abordar mejor cualquier objeto de estudio es positivo apoyarse en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. La interdisciplinariedad es necesaria a la hora de abordar la cuestión de la función social de la música en el ámbito educativo, y es el enfoque globalizador relacionado con la transversalidad el que nos permite conectar la música (y el flamenco) con la educación en valores.

La escuela es el lugar apropiado en el que esos temas han de ser objeto de estudio, debate y reflexión con el objetivo de educar sobre ellos para que esas actitudes o comportamientos injustos no se sigan manteniendo y consigamos el mayor índice de igualdad, tolerancia y respeto posible. La música puede utilizarse como hilo conductor o medio desde el que se inicien diversas tareas en relación con la visibilización de determinados elementos injustos en nuestras sociedades. Y puede ser propulsora de actividades encaminadas a la reflexión por parte del alumnado para la sensibilización, primer paso en el ámbito educativo para lograr la transformación y el cambio de esos elementos que entendemos deben cambiar o mejorar en el ámbito de nuestra sociedad. En este sentido, la aplicación práctica en el aula utilizando la música como herramienta y potente recurso para la transformación social nos acerca al concepto de «música para la justicia social».

A continuación, las cuestiones que se tratan en el siguiente capítulo muestran una visión histórica global del flamenco a través del análisis de su relación con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos desde la perspectiva del compromiso sociopolítico, de clase y relacionado con la etnicidad y el género.

Trabajar en el aula con alumnado adolescente este tipo de contenidos a través del flamenco es positivo, y los elementos que hacen referencia a hechos injustos y discriminatorios (cuestiones sobre pobreza, libertad, etnicidad y género) pueden configurar la base de un trabajo pedagógico y didáctico con el objetivo de sensibilizar al alumnado sobre cuestiones de igualdad, tolerancia y respeto.