



NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 96, 2022, e5790347
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



Aprendizaje servicio y educación musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida

Service Learning and Music Education: New formative horizons for a committed citizenship

Lidón MOLINER MIRAVET

<http://orcid.org/0000-0003-0143-898X>

mmoliner@uji.es

Universitat Jaume I, España

Alberto CABEDO MAS

<http://orcid.org/0000-0002-3703-3848>

cabedoa@uji.es

Universitat Jaume I, España

Elena GÓMEZ SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0001-7247-4406>

a374212@uji.es

Universitat Jaume I, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790347>

RESUMEN

La educación no puede ni debe quedarse al margen de la sociedad en la que participa. Desde las instituciones educativas debemos dar respuesta a las exigencias de este nuevo contexto diverso que demanda impulsar el desarrollo de competencias actitudinales. En este artículo se reflexiona sobre los cambios y retos de la sociedad actual y sobre propuestas adaptadas a esta nueva realidad. Se revisa la vinculación de las iniciativas socioeducativas a través del arte con proyectos de ApS como elementos que fortalecen el desarrollo de contenidos y habilidades musicales y, promocionan el pensamiento crítico y solidario.

Palabras clave: aprendizaje servicio, educación musical, diversidad, mindset.

ABSTRACT

Education cannot and should not remain outside the society in which it participates. From educational institutions we must respond to the demands of this new diverse context that demands to promote the development of attitudinal skills. This article reflects on the changes and challenges of today's society and on proposals adapted to this new reality. The link between socio-educational initiatives through art with SL projects is reviewed as elements that strengthen the development of musical content and skills and promote critical and supportive thinking.

Keywords: service learning, musical education, diversity, mindset.

Recibido: 17-05-2021 • Aceptado: 12-08-2021



CAMBIOS Y RETOS EN LA EDUCACIÓN: OTRA MIRADA DE LA ESCUELA

La sociedad actual se caracteriza por los constantes cambios y la incertidumbre de un futuro plagado de incógnitas. Los procesos de transformación que hace unas décadas podían alargarse durante años se suceden en estos momentos de manera frenética. Nos encontramos con un nuevo mapa político, social y cultural que se dibuja como inestable por su naturaleza altamente variable (Leiva y Jiménez, 2012). Esta realidad conlleva transformaciones que alcanzan a todos los ámbitos de la actividad humana y dibuja cambios en los procesos de gestión de la información y el conocimiento. En este escenario tan complejo la educación tiene un rol decisivo.

Con todo ello, *¿cómo podemos caracterizar la realidad que nos envuelve?* En la actualidad, estamos viviendo en la llamada sociedad de la información y del conocimiento. Este contexto no tiene que ver con el hecho de que se esté produciendo cada vez más información, no es un tema de cantidades, sino del significado que le otorgamos a esas informaciones. Hemos pasado de pensar en el conocimiento como algo estable, objetivo, producido por expertos y que se puede transmitir, a algo subjetivo, dinámico y producido de forma colaborativa (Gros, 2015). Castells (2001) señala que, en este nuevo paradigma, la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y del poder.

Si nos centramos en el ámbito educativo, en las últimas décadas hemos asistido a diversos cambios de las políticas educativas que no siempre han abordado esta realidad de forma eficaz. Estas políticas se han focalizado en promover de manera prioritaria los dominios competenciales que refieren a los conocimientos y las habilidades, y no siempre se ha prestado suficiente atención al desarrollo del tercero de los dominios, las actitudes o el llamado *mindset*. Esto puede deberse a que la interdependencia entre educación y economía en un mundo neoliberal promueve que se centren esfuerzos en dotar de evaluaciones que midan el éxito en algunas competencias por encima de otras (Rusinek & Aróstegui, 2015; Kertz-Welzel, 2018). Las competencias que se asientan sobre conocimientos y habilidades son más fácilmente evaluables y, desde una perspectiva neoliberal, más "útiles" que aquellos aprendizajes que promueven el desarrollo de actitudes y mentalidades; en definitiva, aquellas que fomentan el pensamiento crítico. Por tanto, los sistemas educativos requieren de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que respondan a las demandas actuales. El profesorado tiene que buscar alternativas y estar a la última en propuestas metodológicas más activas y participativas, además de adoptar mecanismos para la individualización de la enseñanza en los que se tengan en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades y la diversidad del estudiantado, partiendo de la base de que cada ser humano es irrepetible y único (Moliner y Ortí, 2015). Los aprendizajes del alumnado deben promover el aprender a conocer, el aprender a hacer, pero también el aprender a vivir juntos, el aprender a vivir con los demás y el aprender a ser (Delors, 1996).

Otro de los aspectos fundamentales que caracterizan esta nueva "era" es la *diversidad*. Actualmente este hecho es incuestionable y la educación no puede ni debe quedarse al margen de la sociedad en la que participa. La educación en la diversidad debe convertirse en una de las dimensiones centrales de este cambio, desde una concepción en la que se defiende la diferencia en la igualdad de oportunidades como un valor y un derecho individual y grupal. Una sociedad democrática es la que permite y favorece la convivencia entre individuos y grupos distintos, y que se enriquece con las aportaciones de todos y cada uno de sus miembros (Casanova, 2011). En palabras de López Melero (1997), la diversidad alude a la identificación de la persona tal y como es, y no como desearía que fuera o no fuera. Por su parte, la diferencia hace referencia a la apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad. Esta valoración puede llevar tras de sí actitudes de rechazo (discriminación, racismo, intolerancia...) o de aceptación y comprensión (simpatía, solidaridad...). Implica un proceso de identificación, clasificación y denominación colectiva respecto de los otros y el empleo de esta noción no es neutral, ya que activa un proceso de representación simbólica de un "otro" entendido como "diferente" o "diverso" (Palos, Ávalos y Colungas, 2019).

El desafío y el dilema de la diversidad es el núcleo de la educación inclusiva e intercultural. Este tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo donde la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer, entre otras muchas, es la norma y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a

convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella (Echeita et al., 2013). La educación inclusiva y la educación intercultural son dos conceptos que abogan por la educación en la diversidad desde un enfoque enriquecedor de la misma y desde donde son necesarias estrategias que modifiquen los sistemas educativos hacia valores como la igualdad de oportunidades, la justicia social y el derecho a la diferencia desde el diálogo igualitario y democrático. Además, comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto y solidaridad (Sales y García, 1997) a partir del diálogo y la emancipación crítica y autonomía personal (Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015) El gran reto es aportar una educación interculturalmente inclusiva como un continuo que repiensa las relaciones de la comunidad que está dispuesta a reconstruir su identidad y que se basa en la equidad (García y Goenechea, 2009; Arroyo, 2013).

Así pues, partiendo de la base de que los cambios sociales y, en consecuencia, los cambios educativos son innegables, debemos dar respuesta a las exigencias de este nuevo contexto diverso que demanda impulsar el desarrollo de competencias actitudinales, el *mindset*. Uno de los desafíos más importantes es que toda la ciudadanía participe activamente en la vida económica, política, social y cultural, o lo que es lo mismo, alcanzar la inclusión social, laboral y cultural plena. Para ello, las ciudades deben ser comunidades donde el aprendizaje sea posible, estimulante y adecuado a las capacidades y necesidades de cada individuo, donde todos y todas aprendan en estrecha interacción con el entorno y los diferentes espacios de la urbe (León, 2008). Para que esta realidad sea posible, se hace necesaria una mirada diferente de la escuela que abarque realidades diversas y se desvincule de los patrones curriculares, tiempos y espacios tradicionales. Incorporando nuevos agentes que incluyan no sólo a las familias sino también a la comunidad local e instituciones. Actores que asuman un rol más activo en las dinámicas educativas, enlazando las actividades escolares con las comunitarias y sociales, utilizando y rentabilizando desde la escuela los instrumentos y redes socioculturales presentes en la comunidad. En este sentido, Caballo y Gradaille señalan que:

La escuela, como institución comunitaria que es, debe ampliar sus cometidos educativos, culturales y sociales, diversificando su presencia en el escenario local, asumiendo para ello la puesta en marcha de dinámicas y proyectos que la reafirmen como un agente destacado en la construcción de la sociedad educadora. (Caballo y Gradaille: 2008, p.8)

Llegados a este punto, *¿cómo abrir las puertas de la escuela al barrio, a la comunidad y a la ciudadanía en general?* En el siguiente apartado trataremos de dar respuesta a este interrogante.

APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN MUSICAL: DOS CONCEPTOS UNIDOS POR FINES SOCIALES

Tal y como hemos enunciado anteriormente, el sistema educativo requiere de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que respondan a las demandas actuales. En las aulas se han de promover una serie de competencias organizadas en categorías donde el *saber hacer*, *saber estar*, y *saber ser* se tornan protagonistas de dichos procesos. Por tanto, se refuerza la idea de incluir necesariamente no sólo contenidos y habilidades en la docencia, sino también potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.

El Aprendizaje Servicio: una apuesta experiencial innovadora

Una buena herramienta que se abre camino es el Aprendizaje Servicio (ApS). A través de ella se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico.

Los dos antecedentes clave en la gestación del ApS los encontramos a partir de la corriente educativa liderada por John Dewey (1916, 1938) y William James (1907). En la década de los años 20 aparecen las primeras experiencias sobre ApS, y es en 1969 cuando se describe por primera vez como “una tarea necesaria para el crecimiento educativo” en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio celebrada en EE.UU.

A pesar de que han pasado casi cincuenta años desde esta primera aproximación y consolidación del concepto de ApS, en la actualidad se concibe como una propuesta innovadora. Se trata de una metodología actual pero que cuenta con elementos sobradamente conocidos por todos, como son el servicio voluntario y la transmisión de conocimientos y valores. El elemento innovador consiste en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). Como ocurre con muchos otros fenómenos sociales y educativos, no existe una única definición sobre el ApS. En la literatura nacional e internacional encontramos una gran cantidad de terminologías para referirnos a esta metodología, hecho que hace más complejo el concretar y aportar una única definición sobre el tema.

Tapia (2005) define el ApS como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes. A su vez, Stanton (1990) lo concibe como una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores -servicio a los demás- que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a las que ellos sirven, y entre los programas de educación y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.

El ApS genera oportunidades para que el alumnado se enfrente a sus propias creencias y prejuicios (Peralta, O'Connor, Cotton y Bennie, 2016), siendo numerosos los estudios que concluyen que es un enfoque metodológico que promueve tanto la inclusión (Carrington, Mercer, Iyer y Selva, 2015; Carrington y Saggars; 2008; Lleixà y Níeva, 2018; O'Meara, Huber y Sanmiguel, 2018), como la conciencia sobre la diversidad (Cámara, Díaz y Ortega, 2017; Mergler, Carrington, Kimber, Bland y Boman, 2017) y la multiculturalidad (Chang, et al., 2011; Peralta et al., 2016). Además de tener un impacto sobre tres áreas fundamentales: (1) las conductas pro-sociales sobre grupos específicos de estudiantes, (2) la percepción de los y las estudiantes sobre el impacto que el ApS ha tenido en ellos y ellas y (3) determinación del impacto de las experiencias de ApS en el aprendizaje del alumnado respecto a los contenidos y objetivos del programa de intervención (Osborne, Hammerich, y Hensley 1998).

En este sentido, parece conveniente abrir la institución escolar al entorno social, en respuesta a un cambio de paradigma que inste a trabajar con el alumnado en una realidad que trascienda del aula. La meta del ApS radica en conocer y aprovechar las posibilidades y recursos del entorno para participar, en la medida de lo posible, en su mejora y desarrollo. El ApS abre la puerta a un contacto más directo entre el alumnado y los miembros de la comunidad, apostando por un aprendizaje que, por definición, se adquiere a través del servicio prestado (Billig, 2002; Williams, 2016). Por ello, un elemento fundamental y necesario para poder desarrollar propuestas de ApS es llevar a cabo un diagnóstico inicial para identificar las necesidades de los y las receptoras del servicio. Precisamente, Figueroa (2013) señala como primer paso indispensable el diagnóstico participativo donde se identifiquen las necesidades/problemas/desafíos y se analice la factibilidad de la respuesta ofrecida desde la institución educativa. Por tanto, se trata como una fase imprescindible puesto que permite definir y enfocar de manera adecuada el proyecto a desempeñar, y analizar la posterior evaluación de su impacto social.

La Educación Musical: una experiencia artística con fines sociales

El uso de la música como herramienta educativa para diferentes fines sociales tiene una larga tradición y puede ser un vehículo interesante para trabajar propuestas de ApS. La finalidad del uso de la música y, por ende, el propósito de la educación musical no siempre ha estado únicamente ligado al hecho de aprender música con fines estéticos, sino que a lo largo de la historia tenemos múltiples ejemplos de espacios en los que se ha hecho música con fines sociales, políticos, etc. Si bien la música siempre ha estado presente en el campo de la educación, su presencia en los planes de estudio educativos y, por ende, en las aulas, no siempre ha tenido la misma intensidad.

Sin embargo, en la actualidad, el liberalismo social ha hecho que, en ocasiones, la educación musical haya sido vista como una disciplina poco productiva (Rusinek & Aróstegui, 2015), al no tener un impacto directo en la adquisición de competencias que hoy están vistas como “instrumentales”. Este hecho ha tenido una repercusión directa en el acceso que las personas tienen a la educación musical y, por tanto, a las competencias musicales y extramusicales, personales y sociales, que la participación en una experiencia musical positiva tiene para el desarrollo, tanto personal como comunitario (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015).

La educación musical, dadas las capacidades inherentes de la misma, puede convertirse en un vehículo óptimo para el desarrollo no sólo de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes – de influir en el desarrollo del *mindset* en las personas – y también de promover el diálogo con la diversidad (Bradley, 2006; Giráldez Hayes, 2003; Joseph & Southcott, 2009). En primer lugar, porque la música no sólo forma parte de la dimensión estética de las personas; la expresión musical es un importante cauce de comunicación y también una manifestación cultural existente en todas las sociedades hasta el momento conocidas. En este sentido, la música es parte constituyente de la identidad individual y colectiva (Green, 2011) y, como tal, tiene capacidad para unir, pero también para separar o disgregar a las personas. Igualmente, el aula de música puede generar un ambiente adecuado para el intercambio cultural entre el estudiantado, pero para ello es importante garantizar que la cultura escolar no se convierta exclusivamente en la cultura de los grupos dominantes en la sociedad (Fernández Enguita, 2001). El logro de la convivencia requiere de estrategias para fomentar las actitudes positivas hacia otros grupos culturales. Así, se necesita favorecer la participación y la interrelación entre las diferentes entidades culturales que comparten un determinado espacio educativo. En este sentido, cabe señalar que la expresión artística del alumnado (musical, corporal, visual, etc.) se convierte en un vehículo especialmente idóneo para la conexión y el entendimiento, ya que forma parte de la dimensión comunicativa de las personas y sociedades y constituye un elemento importante en la construcción de su identidad (Cabedo, 2014a). Especialmente a través de la participación comunitaria, la expresión artística del alumnado facilita la creación de espacios de participación, integración y democracia cultural en las sociedades (Cabedo, 2014b). En esta reflexión se incluye una perspectiva que apuesta por una educación musical que no solo esté centrada en aprender música, sino en desarrollarse a través de la música. La educación musical no puede estar al margen de la realidad y, por ende, el balance de una educación *para y a través* de la música (Tourriñán y Longueira, 2011) es fundamental para garantizar una educación musical acorde con las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Numerosos proyectos han demostrado cómo propuestas de expresión musical ayudan a generar nuevos vínculos para la convivencia, mejorar la participación, fomentar la transformación de los conflictos, profundizar los procesos de reconciliación o promover el desarrollo social (Abreu, 2001; Urbain, 2008). En este campo de investigación están tomando fuerza aquellas propuestas que hacen uso de la participación comunitaria en los procesos de construcción de sociedades más justas (Casacuberta, Rubio, & Serra, 2011; Comte, 2012). Todas estas propuestas musicosociales tienen aspectos comunes, de entre los que podemos destacar: (1) se basan de manera fundamental en la pedagogía grupal (Brito, 2020), promoviendo el aprendizaje colectivo y primando el resultado del conjunto al propio individual; (2) se preocupan por la excelencia, pero sin promover la competitividad; (3) hacen uno de repertorios musicales variados, inclusivos, que deconstruyen la idea de la *buena música* y realizan esfuerzos por incorporar la tradición musical local y la inclusión de diferentes géneros musicales; (4) el interés por la búsqueda de la ayuda entre iguales y, (5) el interés por la implicación de la familia en las dinámicas de los programas y, también, en los procesos de aprendizaje.

Con todo ello, este tipo de iniciativas o programas son una oportunidad excelente para generar nuevos auditorios, democratizando la cultura, haciendo llegar propuestas culturales a personas que anteriormente no conocían o participaban de ellas, y también promoviendo que diferentes espacios culturales, como auditorios, salas de conciertos o museos, entre otros, se ocupen por colectivos que, en su cotidianidad, los pueden sentir como ajenos. Todo ello promueve la vertebración de la comunidad en el territorio y, en los más jóvenes, la posibilidad de un desarrollo cultural identitario más rico, híbrido y completo. Enriquecer este aspecto significa una plétora de posibilidades y, bien gestionado, es formar al público de mañana.

En definitiva, este es un modelo educativo en el que prima lo colectivo, lo cooperativo, la relación de iguales, la inclusión de la diversidad y el interés por la implicación comunitaria, y que, por ende, está verdaderamente en línea con los principios metodológicos del anteriormente citado ApS. Consideramos que el ApS puede ser una excelente metodología para estos fines sociocomunitarios en iniciativas artístico-musicales.

Música y Aprendizaje Servicio: una relación con grandes posibilidades

Una vez revisados ambos conceptos, Aprendizaje Servicio y Educación musical y vistas sus potencialidades, presentamos algunas investigaciones que han tratado de aunar con gran éxito estas dos propuestas.

Precisamente, tal y como hemos visto anteriormente, el Aprendizaje Servicio (ApS) es una de las metodologías que fomenta valores solidarios, actitudes prosociales y habilidades democráticas que dan lugar a la creación de sociedades más justas y equitativas. El volumen de investigaciones sobre los efectos personales y sociales que aporta el ApS en escenarios de educación musical ha emergido con fuerza en los últimos tiempos. De los resultados reflejados por numerosos estudios (como, por ejemplo, Barnes (2002); Reynolds and Conway (2003); Reynolds, Jerome, Preston, and Haynes (2005); Yob (2000)), se deduce que las aportaciones que el ApS ofrece a través de la práctica artística y musical activa pueden suponer un factor potenciador muy deseable.

Se han estudiado los efectos de iniciativas y programas socioeducativos que hacen uso de la expresión artística y musical en variables personales, como el autoconcepto (Tsaklagkanou & Creech, 2016; Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi, & Sarazin, 2014) o la motivación hacia la el aprendizaje (Rimmer, 2018; Steele, 2017) y en variables sociales como el respeto (Hebert & Saether, 2014), la comunicación expresiva (Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon, & Weston, 2013), el desarrollo de competencias emocionales (Campayo–Muñoz & Cabedo–Mas, 2017), el bienestar psicosocial (Osborne, McPherson, Faulkner, Davidson, & Barrett, 2016) o el comportamiento prosocial y la cooperación (Ritblatt et al., 2013).

Y en este sentido, apostamos por la propuesta de vincular el ApS con la práctica artística y musical. En una reciente revisión (Chiva-Bartoll, Salvador-García, Ferrnado-Félix y Cabedo-Mas, 2019), se analizan estudios que han vinculado la educación musical sociocomunitaria a través del ApS con interesantes resultados. A pesar de que el campo de conocimiento está todavía en expansión, las iniciativas realizadas en esta línea parecen denotar interesantes posibilidades de aplicación en las aulas. Este tipo de iniciativas han sido más populares en entornos anglosajones, concretamente en Estados Unidos y Australia, mayoritariamente implementadas en contextos de educación superior y fundamentalmente están organizadas como propuestas educativas que ofrecen un servicio directo a la comunidad (Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly, y Stubblefield, 2015). Sin embargo, la potencialidad de estas iniciativas hace que se recomiende aplicar propuestas contextualizadas en otros ámbitos educativos. El ApS en música se enfoca como una propuesta basada en experiencias musicales socioeducativas (Turino, 2008; Regelski, 2004), por tanto, acordes con una educación experiencial y praxial (Dewey, 1938).

Los resultados de este tipo de iniciativas son verdaderamente prometedores, pero son necesarias todavía más iniciativas e investigaciones para explorar todas las posibilidades que nos ofrece este campo de acción (Chiva et al., 2019, Cabedo-Mas et al, in press).

Desde este punto de vista, consideramos que vincular los efectos que tienen iniciativas socioeducativas a través del arte con aquellos que ofrece el ApS puede ser un elemento beneficioso para desarrollar prácticas educativas acordes con nuestra realidad actual y que, como comentábamos anteriormente, promuevan el aprender a conocer, el aprender a hacer, pero también el aprender a vivir juntos, el aprender a vivir con los demás y el aprender a ser (Delors, 1996). Se considera que es una propuesta adecuada para el desarrollo de contenidos y habilidades musicales en el estudiantado y, al mismo tiempo, de la promoción y construcción del pensamiento crítico y solidario. Es, por ende, una propuesta acorde con una educación inclusiva e intercultural.

CONSIDERACIONES FINALES: DESDE LA UTOPIÍA HACIA LA PRAXIS

Concluimos este escrito con una serie de reflexiones finales que nos permitirán avanzar hacia propuestas educativas tangibles adaptadas a la nueva realidad social.

- Desde las instituciones educativas debemos adaptarnos a las transformaciones sociales que se están sucediendo y que conllevan nuevas realidades. Una educación centrada en el reconocimiento hacia la diversidad y el desarrollo en el estudiantado de actitudes globales (*global mindset*) deben ser prioritarios a la hora de iniciar cualquier propuesta educativa.
- Cualquier iniciativa educativa comunitaria debe plantear un diagnóstico social inicial de su entorno inmediato, partiendo de sus necesidades y dando respuesta a sus preocupaciones. El Aprendizaje Servicio se erige como una de las metodologías más poderosas para vincular la escuela con la comunidad y viceversa fortaleciendo la vertiente social y cívica. Cobra especial relevancia el servicio mutuo opuesto a una caridad que mira con superioridad al otro (Zaldivar y Olmeda, 2019).
- La educación musical del siglo XXI debe garantizar que los estudiantes aprendan música y obtengan herramientas para disfrutar de manera autónoma y plena de las experiencias musicales. Pero, al tiempo, no puede estar al margen de los problemas sociales contemporáneos y, por ello, debe tomar consciencia de la capacidad del arte para abordar los retos sociales. Los docentes deberán garantizar el balance entre una educación *para y a través* de la música.
- Las acciones educativas sociocomunitarias a través de la música comparten una serie de características comunes: (1) uso de la pedagogía grupal, (2) inclusión de repertorios musicales variados y preocupados por incorporar la tradición musical propia y la diversidad cultural a través de la música, (3) preocupación por la excelencia, pero sin promover la competitividad, (4) búsqueda de la ayuda entre iguales y (5) interés por la implicación familiar y comunitaria en el aprendizaje. Todos estos principios están acordes con la metodología del Aprendizaje Servicio.
- Las acciones educativas sociocomunitarias a través de la música promueven la democratización de la cultura, la vertebración comunitaria al territorio y el desarrollo de identidades culturales más ricas y diversas. Ayudan a formar al público de mañana de manera abierta y responsable.
- El campo de conocimiento que vincula el ApS con las iniciativas socioeducativas a través de la música está aportando prometedores resultados académicos y sociales. Es necesario un esfuerzo por parte de la comunidad educativa e investigadora para seguir trabajando en esta área fructífera y en expansión.

BIBLIOGRAFÍA

ABREU, J. A. (2001). Venezuela, Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles. Paper presentado en El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz. Madrid.

ARROYO, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de educación inclusiva, 6(2), pp. 144-159.

BARNES, G. V. (2002). Opportunities in service learning. Music Educators Journal, 88(4), pp. 42-46.

BILLIG, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research. Educational Horizons, 80(4), pp. 184-189.

BRADLEY, D. (2006). Music education, multiculturalism and anti-racism: Can we talk? Action, criticism, and theory for music education, 5(2), pp. 1-30.

- BRITO-LÓPEZ, J. (2020). *Barrios Orquestado: Metodología musical desde lo social*, Mercurio Editorial.
- CABALLO, M. B., & GRADAÏLLE, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, pp. 45-55.
- CABEDO-MAS, A. (2014a). "La música como proyecto socioeducativo". In A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-120). Madrid, Editorial Síntesis.
- CABEDO-MAS, A. (2014b). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), pp.10-16.
- CABEDO-MAS, A., & DÍAZ-GÓMEZ, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), pp. 268-295.
- CABEDO-MAS, A., MOLINER-MIRAVET, L., CAMPAYO-MUÑOZ, EMILIA, MACIÁN-GONZÁLEZ, R., ARRIAGA-SANZ, C. (en revisión) Systematic review and the effect sizes of music education programs on social skills.
- CÁMARA, A.M., DÍAZ, E. M., & ORTEGA, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), pp. 73-87
- CAMPAYO-MUÑOZ, E. Á., & CABEDO-MAS, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), pp. 243-258.
- CARRINGTON, S., MERCER, K. L., IYER, R. & SELVA, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), pp. 61-72.
- CARRINGTON, S., & SAGGERS, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 795-806.
- CASACUBERTA, D., RUBIO, N., & SERRA, L. (Eds.). (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona, Graó.
- CASANOVA, M.A. (2011). Supervisión y Educación Inclusiva. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=62
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 3: Fin de milenio. Madrid, Alianza Editorial.
- CHANG, S., ANAGNOSTOPOULOS, D. AND OMAE, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), pp.1078-1089.
- CHIVA-BARTOLL, Ò., SALVADOR-GARCÍA, C., FERRANDO-FÉLIX, S., & CABEDO-MAS, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, pp. 57-74.
- COMTE, M. (2012). *Community Arts*. Melbourne, Australian Scholarly Publishing.

- DELORS, J. (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid, UNESCO-Santillana.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* New York, Free Press.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education.* New York, Collier Books.
- ECHETA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., & URBINA, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia, pp. 329-357.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos.* Madrid, Morata.
- FIGUEROA, Á. M. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. *Educación*, 22(43), pp. 51-70
- GARCÍA, J.A. & GOENECHEA, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora.* Vizcaya, Wolters Kluwer.
- GIRÁLDEZ, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonia. Didáctica de la música*, 27.
- GREEN, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures.* Bloomington, Indiana University Press.
- GROS, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, 16(1), pp. 58-68.
- HEBERT, D. G., & SAETHER, E. (2014). 'Please, give me space': findings and implications from an evaluation of the GLOMUS intercultural music camp, Ghana 2011. *Music Education Research*, 16(4), pp. 418-435.
- JAMES, W. (1907). *Pragmatism a new name for some old ways of thinking.* New York, Longman's, Green & Co.
- JOSEPH, D., & SOUTHCOTT, J. (2009). Opening the doors to multiculturalism: Australian pre-service music teacher education students understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), pp. 457-472.
- KERTZ-WELZEL, A. (2018). *Globalizing music education: A framework,* Indiana University Press.
- LEIVA, J. J., & JIMÉNEZ, A. S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, pp. 41-62
- LEÓN, M.J. (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 161-178.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor, en AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal.* Málaga, Aula libre.
- LLEIXÀ, T., & NIEVA, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), pp. 185-198.
- MERGLER, A, CARRINGTON, S.B., BOMAN, P., MEGAN K., AND BLAND, D. (2017). "Exploring the value of service-learning on preservice teachers." *Australian Journal of Teacher Education (Online)* 42(6), pp. 69-80.

MOLINER, O., MOLINER, L., SANAHUJA, A., & SANMATERO, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), pp. 41-58.

MOLINER, L., & ORTÍ, J. (2015). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense De Educación*, 27(2), pp. 827-844.

O'MEARA, J. G., HUBER, T., & SANMIGUEL, E. R. (2018). The role of teacher educators in developing and disseminating global citizenship education strategies in and beyond US learning environments. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), pp. 556-573.

OSBORNE, M. S., MCPHERSON, G. E., FAULKNER, R., DAVIDSON, J. W., & BARRETT, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), pp. 156-175.

PALOS, M.U., ÁVALOS, M.L., Y COLUNGA, C. (2019). "Apuntes y reflexiones sobre la presencia e inclusión de la diversidad en la educación superior." En M.U. Toscano. *Prácticas y reflexiones sobre la educación contemporánea*. México, Nómada. (pp.29-45).

PERALTA, L. R., O'CONNOR, D., COTTON, W. G., & BENNIE, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: A service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), pp. 248-266

PUIG, J. M., Y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.

REGELSKI, T. A. (2004). Social theory, and music and music education as praxis. *Action, criticism, and theory for music education*, 3(3), 2-52.

REYNOLDS, A. M., & CONWAY, C. M. (2003). Service-Learning in Music Education Methods: Perceptions of Participants. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(155), pp. 1-10.

REYNOLDS, A. M., JEROME, A., PRESTON, A. L., & HAYNES, H. (2005). Service-learning in music education: Participants' reflections. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, pp. 79-91.

RIMMER, M. (2018). Harmony or Discord? Understanding children's valuations of a Sistema-inspired initiative. *British Journal of Music Education*, 35(1), pp. 43-55.

RITBLATT, S., LONGSTRETH, S., HOKODA, A., CANNON, B. N., & WESTON, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), pp. 257-266.

RUSINEK & AROSTEGUI (2015): Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education, In Benedict, C.; Schmidt, P.; Spruce, G. & Woodford, P. (Eds.)*The Oxford Handbook of social justice in music education*, Oxford, Oxford University Press, pp. 78-90.

SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de brouwer.

SIMPSON STEELE, J. (2017). El Sistema fundamentals in practice: An examination of one public elementary school partnership in the US. *International Journal of Music Education*, 35(3), pp. 357-368.

STANTON, T. (1990). Service-Learning: Groping toward a definition. In Kendall et al. *Combining Service and Learning: A resource book for Community and Public Service*.

TAPIA, M. N. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona, Fundación Jaume Bofil.

TOURIÑÁN, J. M., & LONGUEIRA, S. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22(2), pp. 151-181.

TSAKLAGKANOU, L., & CREECH, A. (2016). An inclusive youth orchestra: Pedagogy, pastoral care and performance. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, pp. 85-94.

TURINO, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago, University of Chicago Press.

URBAIN, O. (Ed.) (2008). *Music and Conflict Transformation: Harmonies and Dissonances in Geopolitics*. New York, I.B.Tauris.

WELCH, G. F., HIMONIDES, E., SAUNDERS, J., PAPAGEORGI, I., & SARAZIN, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*, 5.

WILLIAMS, D. R. (2016). Service-learning and the hungry and homeless: tangible sensibilities of care among young urban adolescents. *Children, Youth and Environments*, 26(1), pp.164-178.

WINTERBOTTOM, C., LAKE, V.E., ETHRIDGE, E.A., KELLY, L., Y STUBBLEFIELD, J.L. (2015). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp. 33-53.

YOB, I. M. (2000). A feeling for others: Music education and service learning. *Philosophy of Music Education Review*, pp. 67-78.

ZALDÍVAR, J. I., & OLMEDA, G. J. (2019). Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 24(87), pp. 151-162.

BIODATA

Lidón MOLINER MIRAVET: es Licenciada en Psicología y en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat Jaume I. por su experiencia académica. Actualmente es profesora titular del Departamento de Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Pueden encontrar más información sobre las publicaciones de la autora en <https://scholar.google.es/citations?user=2jo7CJAAAAAJ&hl=en>

Alberto CABEDO MAS: estudió Música, en la especialidad de Violín, en el Conservatorio Superior Mestre Tàrraga de Castelló y tiene un Máster en Música por la Estonian Academy of Music and Theatre, y un Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I. Actualmente es profesor titular del Departamento de Educación y Didácticas Específicas. El autor cuenta con publicaciones en revistas de prestigio como International journal of music education, Frontiers in Psychology o British Journal of Music Education.

Elena GÓMEZ SÁNCHEZ: es Graduada en Maestro de Educación Primaria por la Universitat Jaume I, ha sido becaria del Ministerio adscrita al departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universitat Jaume I durante el curso académico 2020/21.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 96, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto96
Pass: ut27pr962022

Clic logo

