



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

EDUCACIÓN MUSICAL Y FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

**MUSIC EDUCATION AND TRAINING
FOR DEMOCRACY**

Raúl Cortés Cervantes
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Educación Musical y Formación para la Democracia

Raúl Cortés Cervantes¹

01raulcortes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6383-1854>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

El propósito de la educación en sociedades democráticas busca, entre otras cosas, la formación de ciudadanos comprometidos; sin embargo, el rol particular que desempeña la educación musical en este proceso, sobre todo en contextos de diversidad creciente, aún no se ha investigado lo suficiente. Con frecuencia, las prácticas pedagógicas en música se centran en metas estéticas o utilitarias que, sin darse cuenta, pueden mantener la exclusión y marginar las múltiples identidades de los alumnos, debilitando así los principios democráticos. Este trabajo de investigación filosófica ofrece un marco conceptual para redefinir la finalidad y el ejercicio de la educación musical desde una perspectiva democrática. Se propone una categorización de las prácticas educativas musicales, en función del modo en que se reparte el poder en la clase. Sostenemos que la educación musical democrática, basada en los principios de libertad de expresión, igualdad y desarrollo conjunto, ayuda a democratizar la sociedad por medio de un proceso de dos etapas: primeramente, establecer una identidad cultural democrática para alcanzar el equilibrio psicosocial y posteriormente modificar las situaciones no democráticas mediante el potencial intrínseco del conflicto, la música y la democracia misma.

Palabras clave: educación musical; democracia; diversidad cultural; filosofía de la educación; pedagogía crítica.

¹ Autor principal.

Correspondencia: 01raulcortes@gmail.com

Music Education and Training for Democracy

ABSTRACT

The purpose of education in democratic societies seeks, among other things, to cultivate engaged citizens; however, the particular role of music education in this process, especially in contexts of increasing diversity, has not yet been sufficiently researched. Frequently, pedagogical practices in music focus on aesthetic or utilitarian goals that, inadvertently, can perpetuate exclusion and marginalize the diverse identities of students, thus weakening democratic principles. This philosophical research offers a conceptual framework for redefining the purpose and practice of music education from a democratic perspective. It proposes a categorization of music education practices based on how power is distributed within the classroom. We maintain that democratic music education, based on the principles of freedom of expression, equality, and joint development, helps to democratize society through a two-stage process: first, establishing a democratic cultural identity to achieve psychosocial equilibrium, and then modifying undemocratic situations through the intrinsic potential of conflict, music, and democracy itself.

Keywords: music education, democracy, cultural diversity, philosophy of education, critical pedagogy

Artículo recibido 15 noviembre 2025
Aceptado para publicación: 15 diciembre 2025



INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos esenciales de la educación pública en las sociedades democráticas es fomentar la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y participativos, así como capaces de mantener principios democráticos (Noddings, 2013). Dewey (2004) conceptualizó la democracia no simplemente como una forma de gobierno, sino como un modo de vida asociado, de experiencia comunicada conjuntamente, argumentando que la educación debe preparar a los individuos para participar plenamente en esta experiencia colectiva. Más recientemente, Biesta (2011) ha enfatizado que la educación democrática debe ir más allá de la socialización y la cualificación para abrazar la subjetivación, proceso mediante el cual los individuos se convierten en sujetos únicos capaces de acción autónoma y responsable en contextos plurales.

No obstante, el aporte específico que la educación musical brinda a este objetivo esencial de formación democrática ha sido investigado de manera limitada y, en muchos contextos, permanece como un potencial no realizado (Woodford, 2005; Hess, 2019). Con frecuencia, la justificación de la música en el currículo escolar se ha basado en argumentos estéticos según los cuales la música es considerada como un objeto de belleza intrínseca, o bien utilitarios, considerando a la música como un medio para desarrollar habilidades técnicas o mejorar el rendimiento en otras áreas (Woodford, 2005). Aunque estos argumentos son valiosos, frecuentemente separan la práctica musical de sus entornos éticos, sociales y políticos. En las sociedades contemporáneas, que se distinguen por la diversidad cultural en aumento y por la convivencia de diferentes perspectivas del mundo, esta descontextualización se torna particularmente problemática (Goble, 2010). La globalización, los movimientos migratorios, y los cambios demográficos han transformado las aulas en espacios de encuentro de múltiples tradiciones musicales, valores culturales y formas de conocimiento. Karlsen (2014) señala que las aulas de música contemporáneas son sitios de negociación intercultural, e las cuales los estudiantes aportan diversas experiencias musicales, identidades culturales y expectativas sobre lo que constituye el conocimiento musical.

Cuando la educación musical se enfoca solamente en los estándares de la música clásica occidental o si prioriza la destreza técnica de algunos estudiantes con talento, existe el peligro de dejar fuera las identidades, vivencias y prácticas musicales de una gran parte del alumnado (Boyce-Tillman, 2012).



Esta exclusión opera a múltiples niveles. A nivel epistemológico, la centralidad de la tradición clásica occidental implica que ciertas formas de conocimiento musical, como la notación occidental, la armonía tonal, las formas musicales europea, son tratadas como el conocimiento musical "real" o "serio", mientras que otras tradiciones musicales son marginalizadas, exotizadas o tratadas como suplementos opcionales al currículo "central" (Bradley, 2007). Esta jerarquía epistemológica constituye lo que Fricker (2007) denomina "injusticia epistémica", refiriendo a la exclusión sistemática de ciertos grupos de la producción y validación del conocimiento. Estas prácticas, que representan estructuras de poder que no son democráticas, fracasan no solo en reconocer la diversidad como un valor esencial, sino que además impiden la implementación de principios democráticos básicos como la inclusión y la igualdad dentro del aula.

Este artículo sostiene que, para tratar este asunto fundamental, se debe replantear y reformular el objetivo y los principios de la educación musical desde una perspectiva democrática. La educación musical tiene el potencial y la obligación ética de ser un medio para educar a ciudadanos comprometidos y para contribuir a la democratización de la sociedad. Esta afirmación se basa en el reconocimiento de que la educación musical, como toda práctica educativa, no es políticamente neutral; ya sea que se reconozca explícitamente o no, las prácticas pedagógicas musicales transmiten valores, reproducen o desafían estructuras de poder, y preparan a los estudiantes para tipos específicos de participación social (Regelski, 2004; Hess, 2015).

La pregunta, entonces, no es si la educación musical debe ser política, sino qué tipo de política encarna y promueve. ¿Reproduce jerarquías existentes o cultiva capacidades para cuestionarlas y transformarlas? ¿Prepara a los estudiantes para aceptar pasivamente los valores culturales dominantes o para participar activamente en la construcción de culturas más justas e inclusivas? ¿Trata la diversidad como un problema a gestionar o como un recurso para el aprendizaje y la transformación mutua? La educación musical debe reconsiderar explícitamente su dimensión política y que busque no solo reproducir el orden social existente, sino imaginar y construir futuros alternativos más justos (Biesta, Laes y Westerlund (2024)).

Para desarrollar este argumento, esta investigación aborda las preguntas siguientes:



1. ¿Cuáles son las definiciones, los propósitos y los principios que distinguen a la educación musical democrática?
2. ¿Cómo puede la educación musical ayudar a democratizar sociedades diversas?

Para poder dar respuesta estas preguntas, se crea un marco teórico-metodológico, el cual clasifica las prácticas de educación musical en tres enfoques dependiendo de cómo esté repartido el poder en la clase. A continuación, se describen las particularidades de la educación musical democrática. Por último, se analiza el mecanismo por el que esta pedagogía favorece la democratización, sugiriendo un modelo de dos niveles fundamentado en los principios de transformación de la realidad y equilibrio psicosocial, ejemplificado con situaciones prácticas en composición musical, apreciación e interpretación.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Un análisis filosófico de la distribución del poder en la educación musical

Este estudio utiliza una metodología de investigación filosófica, centrada en el análisis crítico de conceptos, argumentos, supuestos y teorías, en lugar de la recolección y el análisis de datos empíricos, con el objetivo de analizar conceptualmente la finalidad y la importancia de la educación musical en las sociedades democráticas. La investigación filosófica en educación musical tiene una larga tradición que se remonta al menos a los escritos de Platón sobre el papel de la música en la formación del carácter, y ha experimentado un renacimiento significativo en las últimas décadas (Bowman, 2002; Alperson, 1991).

La investigación filosófica en educación musical emplea diversos métodos, incluyendo el análisis conceptual, el análisis de argumentos, la crítica ideológica, y la construcción de teorías normativas (Bowman, 2012; Regelski & Gates, 2009).

Es importante reconocer tanto las fortalezas como las limitaciones que presenta este enfoque metodológico. Entre sus fortalezas se encuentran su capacidad para abordar cuestiones fundamentales de valor y propósito que no pueden resolverse mediante investigación empírica sola, su potencial para desafiar supuestos arraigados y abrir nuevas posibilidades de pensamiento y práctica, y su contribución a la coherencia teórica que puede guiar la investigación empírica y la práctica educativa (Bowman, 2012).



Entre sus limitaciones está el hecho de que las conclusiones filosóficas por sí solas no pueden determinar qué prácticas funcionarán en contextos específicos, y que los argumentos filosóficos inevitablemente reflejan los valores y perspectivas de sus autores, lo que hace esencial el diálogo entre múltiples perspectivas filosóficas (Jorgensen, 2006; Regelski, 2004).

La principal herramienta analítica de este artículo es una categorización de las prácticas educativas musicales que se fundamenta en la medida en que el poder se reparte con equidad entre el alumnado y el docente. Este marco se inspira en análisis previos de modelos pedagógicos en términos de relaciones de poder y autoridad (Freire, 1970; Shor, 1992; Woodford, 2005), pero lo adapta específicamente al contexto de la educación musical y lo desarrolla como una herramienta para el análisis filosófico comparativo.

1. Enfoque centrado en el maestro

El poder se concentra únicamente en la figura del maestro, que toma las decisiones más relevantes sobre todos los aspectos de la experiencia educativa musical. Este método se vincula frecuentemente con la filosofía de la educación musical como educación estética, cuyo objetivo esencial es lograr la apreciación de la bondad musical preestablecida, que generalmente está relacionada con la reproducción fiel de los estándares de la música clásica occidental (Reimer, 1970).

El maestro se considera el poseedor del conocimiento legítimo, conocimiento sobre qué música es valiosa, cómo debe interpretarse o apreciarse correctamente, qué técnicas son apropiadas, y el estudiante es conceptualizado primordialmente como receptor de este conocimiento. La pedagogía tiende a ser lo que Freire (1970) denomina educación bancaria, en la cual el maestro deposita conocimiento en los estudiantes, quienes se espera lo reciban, memoricen y reproduzcan con fidelidad. La autoridad del maestro se basa en su expertiz musical y en su papel como guardián de una tradición cultural específica (Woodford, 2005).

El currículo en este enfoque típicamente privilegia el canon de la música clásica occidental, obras de compositores europeos desde el período barroco hasta el siglo XX, enfatizando el desarrollo de habilidades para la apreciación estética de estas obras o para su interpretación técnicamente competente. Como señala Green (1993), este enfoque asume que existe un conocimiento musical relativamente fijo



y universal que debe transmitirse, y que el papel del maestro es facilitar esta transmisión de manera eficiente y autorizada.

Las implicaciones de este enfoque para la formación democrática son problemáticas en varios sentidos. Primero, la concentración de poder en el maestro modela relaciones autoritarias más que democráticas, enseñando implícitamente a los estudiantes a aceptar la autoridad unilateral más que a participar en la toma de decisiones colectiva (Woodford, 2005). Segundo, la imposición de un canon cultural específico sin espacio para la negociación o el cuestionamiento crítico puede llevar a la imposición de significados culturales de grupos dominantes como si fueran universalmente válidos, contribuyendo así a la reproducción de jerarquías culturales y sociales (Bourdieu y Passeron, 1977). Tercero, este enfoque no cultiva capacidades democráticas esenciales como el pensamiento crítico, la deliberación, la negociación de diferencias, y la agencia personal y colectiva (Dewey, 2004; Biesta, 2024).

Sin embargo, es importante notar que el enfoque centrado en el maestro no es inherentemente antidemocrático en todas sus manifestaciones. Como argumenta Weatherly (2024) en su análisis de las paradojas democráticas en educación musical, puede haber situaciones en las cuales la autoridad del maestro es necesaria para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a conocimientos y habilidades valiosas, particularmente cuando existen grandes disparidades en conocimientos previos. La cuestión no es eliminar toda autoridad del maestro, sino examinar críticamente cómo se ejerce esa autoridad, con qué propósitos, y si deja espacio para el desarrollo de la autonomía y la agencia de los estudiantes (Weatherly, 2024).

2. Enfoque centrado en estudiantes sobresalientes

El poder se concentra en un reducido grupo de personas que incluye al maestro y a unos pocos alumnos que son considerados talentosos o con un nivel musical avanzado. Esta perspectiva coincide con una argumentación utilitaria de la música, que está dirigida a la creación de músicos profesionales o a la consecución de resultados sobresalientes que puedan demostrar el valor del programa musical (Woodford, 2005; Elpus & Abril, 2011).

Este enfoque se vincula con el elitismo en música y con un modelo de aprendizaje maestro-aprendiz que desmerece las experiencias musicales de la mayoría del alumnado. La estructura típica de muchos programas de música ejemplifica este enfoque: audiciones competitivas determinan quién puede



participar en los conjuntos "selectos" o "de honor", los recursos como el tiempo de ensayo, acceso a instrumentos de calidad, oportunidades de actuación prestigiosas, se concentran en estos grupos de élite, y el reconocimiento y el estatus se otorgan principalmente a los estudiantes que demuestran excelencia técnica según estándares específicos (Allsup, 2003).

Como documenta Elpus (2011) en su análisis de la participación en programas de música en escuelas secundarias estadounidenses, estos programas frecuentemente sirven a poblaciones estudiantiles relativamente privilegiadas y homogéneas, con estudiantes de familias de altos ingresos, estudiantes blancos y estudiantes con alto rendimiento académico significativamente sobrerrepresentados. Esta estratificación no es accidental, sino que resulta de estructuras y prácticas que favorecen a estudiantes que tienen acceso a ventajas acumulativas: lecciones privadas desde edad temprana, instrumentos de calidad, apoyo familiar, y familiaridad con los códigos culturales de la música clásica.

El concepto de talento que subyace a este enfoque merece un examen crítico. Como argumenta Howe, Davidson y Sloboda (1998), lo que comúnmente se atribuye al talento innato puede explicarse más adecuadamente por diferencias en oportunidades de aprendizaje, práctica deliberada y apoyo. La investigación sugiere que los estudiantes identificados como talentosos reciben más atención, recursos y oportunidades, lo que a su vez refuerza y amplía su ventaja inicial. Así, el talento puede ser tanto un producto como una causa de oportunidades educativas diferenciadas.

Desde una perspectiva democrática, este enfoque es problemático porque viola principios fundamentales de igualdad de oportunidades y de participación inclusiva. Este enfoque puede cultivar disposiciones antidemocráticas como el individualismo competitivo, el sentido de superioridad basado en logros específicos, y la falta de solidaridad con aquellos que no comparten las mismas ventajas o intereses (Woodford, 2005).

Sin embargo, el reconocimiento de diferentes niveles de habilidad y el apoyo a estudiantes que desean desarrollar altos niveles de competencia musical no son inherentemente antidemocráticos. La cuestión es si este apoyo se proporciona de manera que excluye a otros estudiantes, consume recursos desproporcionados, o transmite mensajes de que solo ciertas formas de participación musical son valiosas.



Como sugiere Allsup (2003), es posible imaginar estructuras que permitan múltiples niveles de participación y múltiples definiciones de excelencia sin crear jerarquías rígidas que excluyan a la mayoría.

3. Enfoque centrado en todos los actores educativos

El poder se reparte de manera más equitativa entre todos los miembros del aula, incluyendo a los estudiantes y al docente. Esta perspectiva reorienta el objetivo de la educación musical hacia la capacitación de ciudadanos democráticos y el desarrollo de comunidades musicales inclusivas y participativas. Se fundamenta en valores de participación activa, libertad creativa, respeto por la diversidad, y desarrollo mutuo mediante la cooperación y el diálogo (Woodford, 2005; Allsup, 2003).

Este enfoque se alinea con filosofías pragmatistas y praxiales que conciben la música no primordialmente como objeto estético o como conjunto de habilidades técnicas, sino como una actividad social situada y contextual. Desde esta perspectiva, el valor educativo de la música reside en las formas de participación, relación, expresión e identidad que hace posibles, y en las capacidades que desarrolla para la acción ética y cívica en contextos sociales (Regelski, 2004; Goble, 2010).

En este enfoque, el maestro no es la única autoridad que determina todos los aspectos de la experiencia educativa, sino más bien lo que Freire (1970) llama coordinador o facilitador, es decir, alguien que posee experiencia y conocimiento valiosos, pero que también reconoce que los estudiantes traen sus propios conocimientos, experiencias y perspectivas legítimas. El papel del maestro incluye crear estructuras y oportunidades para la participación significativa de todos los estudiantes, facilitar el diálogo y la negociación de diferencias, apoyar el desarrollo de la autonomía y la agencia estudiantil, y ayudar a los estudiantes a conectar sus experiencias musicales con cuestiones éticas y sociales más amplias (Goble, 2010).

Los estudiantes, por su parte, no son receptores pasivos de conocimiento ni competidores por el reconocimiento del maestro, sino participantes activos en la construcción de conocimiento y en la creación de una comunidad de aprendizaje. Se espera que contribuyan con sus propias ideas, experiencias y perspectivas; que participen en la toma de decisiones sobre aspectos significativos de su educación musical; que desarrollen su propia voz creativa y crítica; y que colaboren con otros en proyectos musicales compartidos (Allsup, 2003).



Este marco de tres enfoques posibilita una evaluación crítica de las prácticas actuales de educación musical y también establece los rasgos esenciales de un enfoque verdaderamente democrático, que será el fundamento para el análisis posterior acerca del aporte de la música a la democratización.

RESULTADOS

Hacia una Definición de la Educación Musical Democrática

El análisis comparativo de los tres enfoques revela las características distintivas de la educación musical democrática en términos de su propósito y sus principios pedagógicos.

A diferencia de los enfoques centrados en la figura del maestro y en un grupo de alumnos sobresalientes, que priorizan la excelencia estética o la excelencia técnica respectivamente, el propósito principal de la educación musical centrada en todos los actores educativos es fomentar la formación de ciudadanos democráticos. Esto implica un cambio fundamental de enfoque: del producto musical al proceso, del desarrollo individualista del músico al desarrollo del ciudadano dentro de una comunidad, y de la reproducción cultural a la transformación social (Woodford, 2005; Hess, 2015; Biesta, Laes & Westerlund, 2024).

Un ciudadano democrático participa en los asuntos cívicos. Valora la diversidad en la sociedad. Piensa críticamente sobre los problemas sociales. Se compromete con el bien común. La educación musical democrática no trata la musicalidad y la ciudadanía como objetivos diferentes. Las dos cosas son partes del desarrollo humano. La idea es que los estudiantes aprendan a pensar y actuar democráticamente. Lo hacen a través de sus experiencias musicales (Woodford, 2005). La educación busca preparar a los estudiantes para la vida, no solo para la música. Es importante conectar las prácticas musicales con las vidas de los estudiantes. También con los contextos sociales y políticos más amplios. No se deben tratar como experiencias abstractas o sin contexto.

La educación musical democrática no trata la musicalidad y la ciudadanía como objetivos diferentes o separados, sino como dimensiones integradas del desarrollo humano. La idea es que los estudiantes aprendan a pensar y actuar democráticamente a través de sus experiencias musicales, no simplemente que aprendan música y luego, por separado, aprendan sobre democracia (Woodford, 2005; Goble, 2010). Esto es diferente a los enfoques elitistas, que excluyen a algunos estudiantes. Se promueve la libertad de expresión, la creatividad y la autonomía. Pero esta libertad tiene límites.



Los estudiantes deben ser responsables con la comunidad. Se busca un equilibrio entre la voz individual y el trabajo en grupo (Mirón et al., 2015).

Esta educación busca preparar a los estudiantes para la vida en toda su complejidad —incluyendo su vida cívica, cultural, ética y estética— no solo para la música como dominio especializado. Es importante conectar las prácticas musicales con las vidas de los estudiantes y con los contextos sociales y políticos más amplios, en lugar de tratarlas como experiencias abstractas, autónomas o descontextualizadas (Regelski, 2004; Small, 1998).

El aula es un espacio donde las diferencias no se eliminan, sino que se usan para aprender y mejorar juntos (Greene, 1993). Se anima a los estudiantes a cuestionar, analizar y pensar sobre la música y su papel en la sociedad. La enseñanza se basa en el diálogo y la colaboración, no en la transmisión unidireccional de conocimientos.

DISCUSIÓN

El Mecanismo de Contribución a la Democratización

Una vez definida la educación musical democrática en términos de su propósito y principios, la pregunta central es: ¿cómo ayuda esta práctica pedagógica a que la sociedad sea más democrática? ¿Cuáles son los mecanismos mediante los cuales las experiencias de educación musical democrática en el aula pueden contribuir a procesos más amplios de democratización social?

Este artículo propone que la contribución de la educación musical a la democratización opera a través de dos mecanismos interrelacionados y mutuamente reforzadores: (1) la facilitación del equilibrio psicosocial con valores e identidades democráticas, y (2) el desarrollo de capacidades para la transformación de realidades no democráticas. Estos mecanismos operan simultáneamente y en múltiples niveles (individual, interpersonal, comunitario e institucional) creando condiciones para el fortalecimiento y la expansión de la cultura democrática.

El primer mecanismo se basa en la función de equilibrio psicosocial que las prácticas musicales pueden cumplir en la formación de identidades y en la integración de individuos en comunidades. Según Goble (2010) la música no es solo un arte o una forma de entretenimiento, sino un signo cultural complejo que expresa y moldea la visión del mundo de una comunidad. Las prácticas musicales cumplen una función que Goble denomina equilibrio psicosocial, el proceso mediante el cual las personas definen quiénes



son, a qué comunidad pertenecen, y qué valores sostienen, alineando su visión personal del mundo con las ideas colectivas de su comunidad.

Este concepto se relaciona con lo que Erikson (1968) denomina formación de identidad, el proceso mediante el cual los individuos desarrollan un sentido coherente de quiénes son en relación con otros y con la sociedad más amplia. La música juega un papel significativo en este proceso porque es un medio poderoso para la expresión y exploración de identidad, tanto individual como colectiva (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002).

En las democracias, la democracia puede entenderse como una cultura o una forma de pensar compartida. Se basa en valores como la dignidad, la libertad y la igualdad (Dewey, 2004). Cuando los estudiantes participan en prácticas de educación musical democrática que reflejan estos valores, no solo aprenden sobre democracia. La viven. Esto ayuda a que reconozcan su identidad como ciudadanos democráticos. Cuando ven que sus voces y culturas son respetadas, confirman que su visión del mundo encaja con la cultura democrática. También fomentan la solidaridad. Colaboran, negocian y crean con otros. Esto desarrolla un sentido de unidad y empatía, y fortalece la sociedad.

Por eso, la educación musical democrática ayuda a que los estudiantes logren un equilibrio psicosocial con los valores democráticos. Si aprenden a vivir de manera democrática en el aula de música, es más probable que lleven esos valores a la sociedad. Esto ayuda a fortalecer y ampliar la cultura democrática.

Democratización a través de la Transformación de la Realidad

La democracia, como enfatiza Greene (1985), no es un estado final alcanzado de una vez por todas, sino un proceso continuo, siempre imperfecto, siempre en desarrollo. Las sociedades que se consideran democráticas inevitablemente contienen exclusiones, desigualdades e injusticias que contradicen los ideales democráticos. Por lo tanto, el equilibrio psicosocial con valores democráticos no es algo que se logre definitivamente, sino algo que debe buscarse activamente y continuamente, lo que a menudo requiere confrontar y transformar aspectos de la realidad social que contradicen esos valores (Biesta, 2011; Apple, 2013).

Las aulas con diversidad cultural, musical y de perspectivas inevitablemente generan tensiones y conflictos. Diferentes estudiantes pueden tener valores estéticos diferentes, preferencias musicales diferentes, y visiones diferentes sobre cómo debería organizarse la clase.



Un enfoque democrático no evita estos conflictos ni los suprime, sino que los trata como oportunidades pedagógicas valiosas para aprender a negociar diferencias de manera constructiva (Young, 2000; Allsup, 2003).

Al participar en procesos de deliberación y negociación sobre cuestiones musicales reales —qué música tocar, cómo interpretarla, cómo organizar el grupo— los estudiantes desarrollan habilidades esenciales para la democracia: la capacidad de articular sus propias perspectivas claramente, la capacidad de escuchar y considerar seriamente perspectivas diferentes, la capacidad de buscar puntos comunes sin suprimir diferencias legítimas, y la capacidad de llegar a decisiones colectivas que todos puedan aceptar incluso si no son la primera preferencia de nadie (Habermas, 1984; Gutmann & Thompson, 1996).

La música puede ayudarnos a imaginar cómo sería un mundo diferente. Greene (1995) llama a esto imaginación social. La música y las artes nos permiten ver más allá de la realidad actual y pensar en formas de hacerla más justa y humana. Cuando los estudiantes crean canciones de protesta, reinterpretan canciones tradicionales o escuchan música de otras culturas, ejercitan esta imaginación y aprenden a promover el cambio social.

Como señala Goble (2010), el maestro de música en un enfoque democrático no es simplemente un transmisor de conocimientos o técnicas, sino un líder transformador que guía a los estudiantes a cuestionar realidades existentes y a imaginar y trabajar hacia futuros alternativos. El papel del maestro es fomentar el pensamiento crítico, facilitar el diálogo difícil, dar poder a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio, y modelar el compromiso con la justicia social (Freire, 1970; Hess, 2019).

Ilustraciones Pedagógicas

Este marco teórico puede traducirse en prácticas pedagógicas concretas en diversas áreas de la educación musical.

En la apreciación musical, en lugar de centrarse en el análisis formal de obras canónicas, una clase de apreciación democrática se convertiría en una comunidad de escucha dialógica (Silverman, 2013). Los estudiantes compartirían y analizarían músicas de sus propias culturas, investigarían el uso político y social de la música en diferentes contextos y desarrollarían un pensamiento crítico sobre cómo la industria musical moldea los gustos y valores.



En la interpretación musical, más allá de la búsqueda de la perfección técnica, los ensambles se organizarían como comunidades democráticas. Los estudiantes participarían en la selección del repertorio, explorarían diversas tradiciones interpretativas y asumirían diferentes roles (director, solista, arreglista), fomentando la responsabilidad compartida y el liderazgo distribuido (Shaw, 2012; Woodford, 2019).

En la composición musical, ésta se convierte en una herramienta poderosa para la autoexpresión y la agencia personal (Wiggins, 2007). Se alienta a los estudiantes a crear música que refleje sus experiencias vividas y sus perspectivas sobre el mundo. Los proyectos de composición colaborativa, donde los estudiantes negocian ideas y toman decisiones conjuntas, se convierten en un laboratorio para practicar la democracia participativa, desarrollando habilidades de comunicación, empatía y consenso (Muhonen, 2016).

CONCLUSIÓN

La educación musical, cuando se la despoja de su potencial social y político y se la reduce a una mera formación técnica o apreciación estética descontextualizada, no logra cumplir con su responsabilidad fundamental en la formación de ciudadanos para un mundo diverso, complejo y que enfrenta desafíos sin precedentes. Este artículo ha propuesto un marco filosófico comprehensivo para reorientar la educación musical hacia un propósito explícitamente democrático, argumentando que la música en la educación pública debe servir no solo al desarrollo de habilidades musicales o sensibilidades estéticas, sino fundamentalmente a la formación de ciudadanos democráticos capaces de participar activa y críticamente en la educación musical, cuando se la despoja de su potencial social y político y se la reduce a una mera formación técnica o apreciación estética descontextualizada, no logra cumplir con su responsabilidad fundamental en la formación de ciudadanos para un mundo diverso, complejo y que enfrenta desafíos sin precedentes. Este artículo ha propuesto un marco filosófico comprehensivo para reorientar la educación musical hacia un propósito explícitamente democrático, argumentando que la música en la educación pública debe servir no solo al desarrollo de habilidades musicales o sensibilidades estéticas, sino fundamentalmente a la formación de ciudadanos democráticos capaces de participar activa y críticamente en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y humanas.



El principal argumento de este trabajo es que la educación musical democrática contribuye a la democratización de la sociedad mediante un mecanismo de dos niveles interrelacionados: (1) la facilitación del equilibrio psicosocial con valores e identidades democráticas, mediante el cual los estudiantes desarrollan un sentido de sí mismos como ciudadanos democráticos a través de la participación en prácticas musicales que encarnan valores democráticos; y (2) el desarrollo de capacidades para la transformación de realidades no democráticas, mediante el cual los estudiantes cultivan conciencia crítica, habilidades de navegación productiva de conflictos, imaginación social, y agencia individual y colectiva para reconocer y abordar injusticias.

Este proceso no solo dota a los estudiantes de disposiciones y habilidades democráticas específicas como el pensamiento crítico, el diálogo a través de diferencias, la colaboración y el compromiso con la justicia, sino que también reafirma el valor de la educación musical como una disciplina central, no periférica, para el desarrollo de sociedades democráticas. La música no es un extra curricular o un lujo que puede eliminarse en tiempos de austeridad; es un medio fundamental a través del cual los seres humanos expresan identidades, construyen comunidades, imaginan alternativas y participan en la vida cívica.

El marco teórico desarrollado en este artículo, que distingue entre enfoques centrados en el maestro, centrados en estudiantes sobresalientes, y centrados en todos los actores educativos, proporciona una herramienta analítica para examinar críticamente las prácticas existentes y para identificar direcciones de transformación. El análisis revela que muchas prácticas convencionales de educación musical, aunque valiosas en ciertos aspectos, reproducen estructuras de poder no democráticas, excluyen a la mayoría de los estudiantes de participación significativa, y fallan en desarrollar capacidades necesarias para la ciudadanía democrática en sociedades diversas.

Por el contrario, las prácticas de educación musical democrática, ilustradas en este artículo a través de ejemplos en apreciación, interpretación y composición musical, distribuyen el poder más equitativamente, valoran y aprovechan la diversidad, conectan la música con la vida y con cuestiones sociales, cultivan el pensamiento crítico y la conciencia social, y desarrollan la agencia de todos los estudiantes.



Estas prácticas no son utopías inalcanzables sino posibilidades reales que están siendo exploradas e implementadas por educadores comprometidos en diversos contextos, como documenta la investigación empírica emergente.

Sin embargo, este artículo también ha reconocido desafíos significativos para la implementación de educación musical democrática: obstáculos estructurales e institucionales, culturas de evaluación que privilegian la excelencia técnica de unos pocos, limitaciones de recursos, y necesidades de desarrollo profesional docente. Abordar estos desafíos requiere no solo esfuerzos individuales de maestros comprometidos, sino también cambios en políticas educativas, en programas de formación docente, en culturas escolares, y en concepciones sociales más amplias sobre el propósito de la educación musical. La llamada a una práctica de educación musical democrática impone una obligación ética fundamental a los educadores musicales: la de actuar con conciencia social, de abordar explícitamente las cuestiones morales y éticas que atraviesan la práctica musical, y de comprometerse activamente en la creación de entornos educativos donde los ideales democráticos y la dignidad humana de todos los estudiantes sean preservados y promovidos.

En un momento histórico caracterizado por creciente polarización política, resurgimiento de movimientos autoritarios, persistencia de desigualdades profundas, y crisis globales que requieren acción colectiva, el proyecto de educación democrática, incluyendo la educación musical democrática, adquiere una urgencia renovada. La pregunta que enfrentamos no es si la educación musical debe ser política, sino qué tipo de política encarnará: ¿una que reproduce jerarquías y exclusiones existentes, o una que cultiva capacidades para imaginar y construir alternativas más justas?

Este artículo ha argumentado que la educación musical tiene el potencial y la obligación de contribuir a este último proyecto. Realizar este potencial requiere valentía para cuestionar prácticas convencionales, creatividad para imaginar y experimentar con alternativas, compromiso sostenido con la justicia y la inclusión, y esperanza en la capacidad de la educación para contribuir, aunque sea modestamente, a la construcción de un mundo más democrático y humano. La educación musical democrática cultiva la capacidad de imaginar y crear mundos alternativos, más justos y más humanos.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37.
- Alpers, P. (Ed.). (1994). *What is music? An introduction to the philosophy of music*. Penn State University Press.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, G., Laes, T., & Westerlund, H. (2024). A manifesto for transformative politics in music education. En *Music Education and Democracy* (pp. 1-12). Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowman, W. (2012). Music's place in education. En G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 21-39). Oxford University Press.
- Boyce-Tillman, J. (2012). Music and the dignity of difference. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 25-44.
- Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 132-162.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916)
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. G. P. Putnam's Sons.
- Elpus, K., & Abril, C. R. (2011). High school music ensemble students in the United States: A demographic profile. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 128-145.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Goble, J. S. (2010). *What's so important about music education?* Routledge.
- Greene, M. (1985). The role of education in democracy. *Educational Horizons*, 63(Special Issue), 3-9.



- Greene, M. (1993). Diversity and inclusion: Toward a curriculum for human beings. *Teachers College Record*, 95(2), 211–221.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Inc.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Harvard University Press
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Beacon Press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? En R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.
- Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399-407.
- Jorgensen, E. R. (2006). On philosophical method. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp. 176–198). Oxford University Press.
- Mirón, L., Goines, V., & Boselovic, J. L. (2015). Jazz aesthetics and the democratic imperative in Education: A dialogue. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 182–193.
- Muhonen, S. (2016). Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in 'school music' programmes. *British Journal of Music Education*, 33(3), 263–281.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College, Columbia University.
- Regelski, T. A. (2004). Social theory, and music and music education as praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1–42.
- Regelski, T. A., & Gates, J. T. (Eds.). (2009). *Music education for changing times: Guiding visions for practice*. Springer.



- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice-Hall.
- Shaw, J. (2012). The skin that we sing: Culturally responsive choral music education. *Music Educators Journal*, 98(4), 75–81.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Silverman, M. (2013). A critical ethnography of democratic music listening. *British Journal of Music Education*, 33(1), 7–25.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Weatherly, K. I. C. H. (2024). The democratic paradoxes in music education: Proposing "what ifs." *Journal of General Music Education*, 38(5).
- Wiggins, J. (2007). Compositional process in music. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 453–470). Springer.
- Woodford, P. G. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana University Press.
- Woodford, P. G. (2019). *Music education in an age of virtuality and post-truth*. Routledge.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

