

Recibido el 28 de noviembre, 2024
Aceptado el 31 de mayo, 2025

Un llamado de "conciencia plena" a los educadores musicales

A "wide awake" call to music educators

Resumen

El presente trabajo corresponde a la conferencia realizada por la Dra. Cara Bernard, académica de la Universidad de Connecticut (Estados Unidos), y Editora de la prestigiosa revista *Visions of Research in Music Education* (VRME), el 04 de octubre de 2023, en la XIV Conferencia Regional Latinoamericana y VI Conferencia Regional Panamericana, de la Sociedad Internacional para la Educación Musical, ISME. En su conferencia, la Dra. Bernard propone una mirada crítica sobre un elemento central para el discurso contemporáneo en educación musical: la brecha omnipresente entre discursos teóricos de cambio y su implementación en la práctica. Basándose en el concepto de Paulo Freire de "enfermedad de la narración", la Dra. Bernard identifica una tendencia entre los educadores a proponer llamados a la reforma y el cambio —como por ejemplo, fomentar la musicalidad, promover la justicia social y la creatividad, o avanzar en pos de mejorar la inclusión— pero sin proporcionar orientaciones contextualizadas para su implementación. Según la autora, esto a menudo genera respuestas ambiguas, generales y difícilmente aplicables a la práctica docente, dejando a los profesores sin rutas claras para integrar nuevas ideas en sus diversos contextos de enseñanza.

El argumento central señala una dicotomía entre quienes "piensan el cambio" (académicos, investigadores) y aquellos que lo aplican (educadores del sistema escolar), situación que es además exacerbada por las formas en que se transmite y difunde el conocimiento en los entornos académicos. Estas con frecuencia priorizan la transmisión unidireccional de información, por encima de la interacción dialógica, la aplicación de ideas a situaciones prácticas, y la consideración de entornos de enseñanza específicos. En ese sentido, la autora afirma que cualquier postulado teórico que se presente desvinculado de la aplicación práctica, se

convierte en un mero "bla-bla-bla" —carentes del potencial transformador inherente a la praxis genuina. En ese sentido, el concepto de praxis de Freire, integrando teoría, reflexión y acción, se presenta como el marco esencial para traducir ideas abstractas en cambios tangibles e impactantes.

Como forma de contrarrestar esta "enfermedad de la narración", la autora introduce el concepto de Maxine Greene, respecto de actuar de forma "plenamente consciente". Esto implica un compromiso activo e imaginativo con la propia realidad de nuestros contextos, incluyendo la capacidad de "actuar sobre lo que imaginamos". La Dra. Bernard asume las implicaciones prácticas de un enfoque "plenamente consciente", y las señala por medio del ejemplo de Rex, un maestro de música que se desempeña en educación primaria. Las decisiones y ajustes realizados por Rex frente a diversas preocupaciones de orden pedagógico —a menudo sutiles pero deliberados—, permiten observar la forma en que determinadas acciones posibilitan una unión efectiva de teoría y práctica, proporcionando soluciones a las problemáticas cotidianas relativas al actuar pedagógico de Rex.

La autora concluye haciendo un llamado a los educadores musicales de todos los niveles para que adopten críticamente el axioma "depende", no como una barrera para la acción, sino como un imperativo para un compromiso reflexivo y sensible al contexto. Del mismo modo, plantea la necesidad de visualizar nuevos espacios que, incorporando diferentes recursos y dimensiones, mejoren el acceso y la difusión del conocimiento teórico y práctico, así como la interacción entre "intelectuales y trabajadores". Esto permitiría reducir la brecha entre "los que piensan" y "los que hacen", impulsando el cultivo de experiencias de aprendizaje más inclusivas, equitativas y enriquecedoras para la educación musical.

Palabras Clave: Enfermedad de la Narración; Pedagogía con "Conciencia Plena"; Cambio Accionable; Aprendizaje Contextualizado.

Abstract

This paper presents the conference delivered by Dr. Cara Bernard, an academic from the University of Connecticut (United States) and Editor of the prestigious journal *Visions of Research in Music Education* (VRME), on October 4, 2023, at the XIV Latin American Regional Conference and VI Pan-American Regional Conference of the International Society for Music Education (ISME). In her conference, Dr. Bernard offers a critical perspective on a central element for contemporary discourse in music education: the omnipresent gap between theoretical discourses of change and their practical implementation. Drawing on Paulo Freire's concept of "narration sickness," Dr. Bernard identifies a tendency among educators to propose calls for reform and change—such as fostering musicality, promoting social justice and creativity, or advancing inclusion—but without providing adequately contextualized guidance for their implementation. According to the author, this often leads to the generation of ambiguous, general, and poorly applicable to teaching practice, leaving teachers without clear pathways to integrate new ideas into their diverse teaching contexts.

The central argument points to a dichotomy between thinkers (academics, researchers) and laborers (K-12 educators), a situation further exacerbated by the ways knowledge is transmitted and disseminated in academic settings. These frequently prioritize the unidirectional transmission of information over dialogical interaction, the application of ideas to practical situations, and the consideration of specific teaching environments. In this sense, the author asserts that any theoretical postulate presented disconnected from practical application becomes mere "blah-blah-blah"—lacking the transformative potential inherent in genuine praxis. Thus, Freire's concept of praxis, integrating theory, reflection, and action, is presented as the essential framework for translating abstract ideas into tangible and impactful changes.

To counteract this "narration sickness," the author introduces Maxine Greene's concept of acting in a "wide-awake" manner. This implies an active and imaginative engagement with the reality of our contexts, including the capacity to "act on what we imagine." Dr. Bernard addresses the practical implications of a "wide-awake" approach, highlighting them through the example of Rex, an elementary music teacher. Rex's decisions and adjustments in response to various pedagogical concerns—often subtle yet deliberate—demonstrate how specific actions can foster an effective union of theory and practice, providing solutions to the daily problems related to Rex's pedagogical work.

The author concludes by calling on music educators at all levels to critically embrace the axiom "it depends," not as a barrier to action, but as an imperative for reflective and context-sensitive engagement. Similarly, she advocates for visualizing new spaces that, by incorporating different resources and dimensions, improve access to and dissemination of theoretical and practical knowledge, as well as the interaction between "intellectuals and laborers." This would allow for reducing the gap between "those who think" and "those who do," thereby fostering the cultivation of more inclusive, equitable, and enriching learning experiences for music education.

Keywords: Praxis; Narration Sickness; "Wide-Awake" Pedagogy; Actionable Change; Contextualized Learning.

(Presentación de la conferencia¹)

Hola todos, todas, y todes. Agradezco la oportunidad de estar aquí en Santiago con ustedes. Gracias a los organizadores por sus esfuerzos en alinear todo. Como algunas de las presentaciones (aquí realizadas²), mi presentación será realizada en Inglés. A veces, voy a hablar con ustedes en español. Reconozco que, en este asunto, hay cuestiones que coinciden potencialmente con temas de inequidad, y espero la oportunidad para más conversaciones sobre este asunto en el futuro.

Inicio

Imaginen estar en una presentación de conferencia o navegando por redes sociales, oyendo o leyendo estos comentarios y conversaciones:

'Tenemos que educar al músico del siglo XXI. La creatividad, colaboración, pensamiento crítico y comunicación tienen que juntarse en nuestras clases de música y ensambles.'

P: '¿Cómo hago esto en mi clase? ¿Crees que si los estudiantes aprenden en grupos más chicos, tu idea de dar autonomía y colaboración funcionaría con mis estudiantes?'

¹ Nota del editor.

² Paréntesis corresponde a una nota del editor.

R: *'Pues, sabes, es situacional; depende de tu situación, así que no te puedo decir exactamente qué hacer.'*

'Los maestros de música necesitan ser más justos socialmente! Tenemos que revisar nuestro plan de estudios, nuestra pedagogía, y hacer nuestras prácticas más equitativas en las escuelas.'

Estas son citas que he leído o escuchado de colegas en muchas situaciones sociales y profesionales. Me he encontrado en conferencias, talleres y conversaciones con colegas y administradores, tanto en persona como en redes sociales, donde se nos solicitó hacer cambios audaces en torno a temas que incluyen justicia social, mandatos curriculares, creatividad e inclusión en la educación musical. Sin embargo, a menudo me quedo preguntándome: "¿Podría implementar esto en mi aula?" "¿Por qué necesito hacer estos cambios?" y "¿Qué acciones podría tomar para hacerlos?"

Como presentador en este entorno, he salido de mis propias presentaciones preguntándome: "¿He hecho un buen trabajo? ¿He dado algo 'para llevar' a la audiencia?" y "¿Es relevante lo que acabo de hablar para mi audiencia?" para que puedan hacer cambios y tomar acción en sus propios entornos. Estos pensamientos en competencia desafían a quienes enseñan en entornos escolares, investigan o escriben trabajo filosófico, o animan a los maestros de música actuales y futuros a considerar sus roles como educadores musicales. ¿Significa acción poner palabras e ideas en el mundo, o hacer más?

En un contexto como una conferencia o taller—o incluso en redes sociales—cuando un educador musical bien intencionado plantea la pregunta "¿Cómo puedo hacer esto?", muy a menudo el presentador responde: "Depende de tu situación", o "Solo puedo plantearte más preguntas que darte respuestas." Imaginemos un ejemplo que yo—y muchos de nosotros—hemos vivido repetidamente, ya sea como presentadores o como asistentes: se expone una idea, por ejemplo, que los educadores musicales deben ser más culturalmente relevantes en el aula (Ladson-Billings, 2014; Lind & McKoy, 2016). Un docente en ejercicio levanta la mano y pregunta: "¿Cómo implemento esto con mis estudiantes de quinto grado?" El presentador responde: "Bueno, depende de factores como la composición demográfica de tu escuela, el tamaño de tu clase, e incluso las prácticas de tus colegas", o "debes ser receptivo" y continúa sin propiciar un diálogo más amplio para examinar el contexto o proporcionar ejemplos adicionales que permitan profundizar en la idea.

Aunque las acciones de uno deberían depender del contexto, y pueden cambiar dependiendo del entorno, situación y estudiantes, estas respuestas me dejan frustrada. Aunque uno podría no tener conocimiento de fondo del entorno y contexto para proporcionar una respuesta específica, he notado que, en lugar de proporcionar una posible solución o incluso discutir la pregunta, responder con el comodín "depende de tu situación" permite al presentador manejar la pregunta sin responderla directamente. En su papel, el presentador o expositor gana la atención de la audiencia, transmitiendo la presentación como información unidireccional en lugar de ofrecer consultas o ejemplos para circunstancias individuales (Ravn & Elsborg, 2011). La sesión o publicación en redes sociales concluye con escasa orientación sobre cómo procesar estas ideas, dejando preguntas sin respuesta y abiertas a interpretación; esto deja a los educadores musicales con la responsabilidad de traducir palabras, ideas y mandatos en acciones concretas dentro de su práctica cotidiana con estudiantes.

Para aclarar, no estoy argumentando que el presentador deba tener una respuesta sólida a todas las preguntas. Yo no tengo todas las respuestas aquí hoy. Pero tales ejemplos exigen una indagación más profunda sobre cómo se define y crea la acción. Veo y escucho la demanda de apoyo de colegas docentes en ejercicio y de educación superior que buscan atención, validación y orientación para realizar cambios en sus situaciones; por eso, entro a esta presentación con el deseo intencional de examinar cómo podría verse el señalar problemas y hacer cambios en torno a ellos.

Cuando los educadores musicales (al usar este término, me refiero a docentes en ejercicio, profesores e investigadores) participan en conversaciones personales, en redes sociales, en desarrollo profesional, en conferencias, o incluso a través de artículos, las palabras y el diálogo a menudo pueden percibirse—de cualquier forma—como acción (Class & Miranda, 2019; Jenkins, 2016). El ejemplo anterior y la situación imaginaria planteada al inicio de este documento pueden sugerir que los educadores musicales en todos los niveles creen estar vinculando ideas—teoría—con la práctica de manera efectiva. Esta intersección—frecuentemente denominada *praxis* (Freire, 1970)—se ve debilitada por las meras palabras (p. 87–88). La acción es un proceso de materialización, que toma ideas y palabras para generar cambios en un contexto específico. Sin embargo, surge una tensión entre el llamado específico al cambio y cómo producir ese cambio. Esta tensión se agudiza cuando las personas esperan un enfoque paso a paso para la implementación (Bowman, 2007). Pero las palabras y el diálogo no son efectivos a menos que aborden lo "local y concreto en lugar de lo global y abstracto" (Bowman 2007, p. 3). Ante la falta de orientación sobre "cómo" podría ocurrir el cambio, me pregunto: *¿cómo podrían los educadores musicales materializar palabras, ideas y planteamientos de manera efectiva? ¿Cómo pueden equilibrar su pensamiento conceptual y capacidad de respuesta, mientras proporcionan modelos y orientación relevantes para imaginar e implementar esas ideas transformadoras?*

La Enfermedad de la Narración en la Educación Musical

Hace más de 50 años, el educador Paulo Freire (1970) expresaba su frustración ante la falta de acción en la enseñanza y el aprendizaje. "La educación padece de la enfermedad de la narración", escribió (p. 71). La enfermedad de la narración se produce cuando el docente asume el papel pasivo de narrador—hablándoles a los estudiantes sin considerar quiénes son; es decir, la enseñanza se desarrolla sin conexión entre el contenido y las experiencias estudiantiles. En el aula, mientras habla el docente, "la narración conduce al educando a memorizar mecánicamente el contenido narrado. Peor aún, lo transforma en 'recipiente', en depósito que debe ser llenado por el educador. Cuanto más se deje llenar dócilmente, tanto mejor educando será" (p. 71–72). Freire conceptualizó la enfermedad de la narración como el uso constante por parte de los docentes del depósito—o "concepción bancaria"—de información hacia los estudiantes (p. 72), recordando que las palabras carecen de sentido cuando no pueden transformarse en acción.

Para Freire, las palabras desvinculadas de la acción se vuelven palabrería vacía. Están huecas, sin acción significativa, sin transformación. Esta palabrería vacía se exemplifica en las citas iniciales de este trabajo, donde educadores musicales abogan por el cambio pero no ofrecen enfoques sobre cómo lograrlo en contextos específicos. En su lugar, responden con un "depende de las circunstancias". Freire (1970) sostuvo que identificar un problema como llamado al cambio—lo que denominó problematización (p. 79–80)—constituye un paso importante hacia la transformación; no obstante, sin acción para enfrentar y resolver dicho problema, nuestras palabras solo contribuyen al "bla bla bla" o palabrería vacía y a la enfermedad de la narración.

La solución a la enfermedad de la narración, sostuvo Freire, es la *praxis* (1970). Se refirió a la *praxis* como la acción que teje teoría, reflexión y práctica sin costuras (p. 126); es decir, la transformación de las ideas a través de la acción humana o del trabajo sobre algo. Sin *praxis*, se produce una escisión entre acción y teoría. Para que la *praxis* tenga lugar, acción e idea se tornan codependientes, equilibrándose a través del diálogo y el contexto (Goodson, 2009).

Muchos han escrito sobre el planteamiento de problemas y Freire en la educación musical. Yo también trabajo en marcos similares a estos académicos. Sin embargo, temo que en la educación musical, nuestras palabras se han convertido en "bla bla bla", nombrando problemas sin atención al contexto o tomando acción sobre ellos para hacer cambios, dividiendo así a aquellos que piensan—o teorizan—con aquellos que hacen, o trabajan. Esto es increíblemente preocupante dadas las realidades que enfrentamos como educadores en torno a inequidades relacionadas con factores socioeconómicos, raza, género y ubicación; y temo, que esto intensifica estas inequidades.

Interpreto que los trabajadores son los educadores, principalmente docentes de educación básica y media. Con esto no pretendo decir que los maestros—en tanto trabajadores—sean incapaces de pensar, ni tampoco considerar a los académicos únicamente como meros intelectuales. Más bien, cuando se analiza a través de la enfermedad de la narración de Freire (1970), el "bla bla bla" de la narración se oculta en la división entre dos grupos: aquellos educadores que teorizan—esquivos a la acción y el cambio (p. 126)—y los educadores-trabajadores a quienes se deja la tarea de ejecutar ideas en sus aulas, frecuentemente sin orientación ni atención al contexto.

Quizás más evidente por su estructura y configuración, la enfermedad de la narración se manifiesta en las conferencias. En su estructura típica, las conferencias y talleres de desarrollo profesional se han convertido en espacios para difundir información en tiempo acotado. Los asistentes como usted se sientan frente al presentador—yo—y a menudo tienen escasa interacción con él; como resultado, deben filtrar la información y aplicarla en su contexto por cuenta propia. En conferencias y desarrollo profesional, esta división puede producirse inherentemente de manera estructural, debido a las limitaciones del diseño mismo de una sesión o conferencia, incluyendo los límites temporales para las presentaciones. Aun así, dadas estas limitaciones estructurales, las ideas y prácticas circulan sin diálogo sobre contexto y *praxis*. Nuevamente, las palabras o teoría se convierten en "bla bla bla, y práctica, activismo puro" (Freire, 1998, p. 30), dividiendo pensamiento y acciones.

(Dirigiéndose a la audiencia³)

"Tomen un momento para hablar con su vecino: reflexionen sobre sus propias ideas acerca del intelectual y del trabajador. Entre estos dos roles, ¿dónde se ubicarían ustedes? ¿Y por qué?"

"Ahora bien, pensando en vuestra práctica profesional actual, ¿dónde se hace más evidente la enfermedad de la narración? ¿Cuándo son ustedes receptores de la enfermedad de la narración y cuándo son sus creadores?"

"Recientemente asistí a una ponencia sobre medidas de evaluación y educación musical en educación superior. El ponente habló apasionadamente sobre las agendas neoliberales que rodean las evaluaciones estandarizadas. A pesar de estas exigencias obligatorias, instó a los formadores de docentes de música a luchar contra el sistema en favor de una evaluación más equitativa. Sin embargo, no proporcionó ningún ejemplo de actos de subversión que ellos—o los formadores de docentes de música—pudieran llevar a cabo. Al final de la sesión, un asistente preguntó: '¿Qué podemos hacer mis estudiantes y yo para participar en actos de subversión?' El ponente respondió: 'No lo sé. No puedo darte esa respuesta porque desconozco tu contexto. Debes reflexionar sobre qué funcionaría en tu caso y actuar en consecuencia', y siguió adelante. Aquí el ponente ofreció un argumento convincente sobre los males de la evaluación estandarizada, pero fue incapaz de mencionar siquiera un acto de resistencia aplicable a cualquier contexto educativo, y mucho menos a uno específico."

Por el contrario, he participado en talleres donde alguien compartía sus prácticas de evaluación. El facilitador ofreció "métodos infalibles" para crear rúbricas de interpretación y evaluar el desempeño estudiantil mediante reflexiones. No hubo discusión sobre cómo el presentador o su institución concebía la evaluación, ni sobre cómo las técnicas podrían modificarse según el contexto, los estudiantes y la situación pedagógica particular de cada docente. En esta sesión operaban supuestos implícitos: el conocimiento recibido como si fuera un 'depósito bancario' podría replicarse exactamente en un contexto diferente. También se daba por sentado que los asistentes ya sabían cómo adaptar la sesión a sus propias situaciones. Esta sesión se presentó como casi pura acción sin teoría aparente, 'lo cual la vuelve puramente técnica, o peor aún neutral...[lo que] se apegará demasiado al modelo bancario' (Freire & Araújo, 1998, p. 98, cursivas en el original). La sesión contrastaba directamente con la anterior a la que asistí, donde había poca o ninguna orientación para actuar. En otras palabras, no había espacio ni siquiera para decir "depende", porque las acciones prescribían específicamente cómo hacer las cosas. Sin embargo, al igual que en la otra sesión, no se abordó el contexto, creando un desequilibrio entre teoría y práctica.

³ Nota del editor.

La enfermedad de la narración como gran narrativa

Los ejemplos que he descrito hasta ahora cuestionan dónde y cómo ocurre la acción. Asimismo, observo que a menudo las narraciones no son generadas por un solo individuo, sino que forman parte de una gran narrativa que continúa siendo adoptada y transmitida. En mis observaciones, el uso de estas narrativas compartidas en redes sociales, en ponencias, conferencias y en desarrollos profesionales parece aliviar la carga individual de la acción al declarar que la *acción misma* es la publicación, el artículo o la sesión (Jenkins & Carpentier, 2013; Jenkins, 2016; Shrestova, 2016). Los artículos pueden ser publicados y republicados, convertidos en desarrollo profesional, compartidos en redes sociales y reescritos, sin llegar nunca al aula ni invitar a la praxis a la conversación. Aunque estos artículos pueden generar conversaciones valiosas, creo que los educadores musicales de todos los niveles se esconden (consciente o inconscientemente) detrás de estas narrativas, usándolas simultáneamente como un mecanismo para evitar participar en conversaciones sobre contextos específicos o considerar cómo nuestras acciones podrían depender de cada circunstancia y variar en ella.

¿Han pasado los educadores musicales demasiado tiempo hablando sobre el cambio, hablando sobre lo que los estudiantes necesitan hacer, en lugar de hacerlo?

Alfie Kohn (1999) advirtió que cuando uno ya no examina ni actúa sobre una idea prestando atención al contexto, la idea misma es lo que tiene poder, no la persona:

Hay un momento para admirar la gracia y el poder persuasivo de una idea influyente, y hay un momento para temer su dominio sobre nosotros. El momento de preocuparse es cuando la idea está tan ampliamente compartida que ya ni siquiera la notamos, cuando está tan profundamente arraigada que nos parece simple sentido común. En el punto en que las objeciones ya no se responden porque ya ni siquiera se plantean, no tenemos el control: no tenemos la idea; ella nos tiene a nosotros (Kohn, 1999, p. 3).

Aunque uno pueda expresar ideas a través de redes sociales, artículos y conferencias, la acción resulta esquiva. Las declaraciones, el señalar problemas, o la problematización, pueden parecer más importantes que la acción. Aunque uno critique una idea, la idea mayor—la narrativa—aún mantiene su dominio, dejando el discurso igual. La idea, entonces, se vuelve más central que la acción misma, dividiendo aún más los roles del intelectual y del trabajador.

Una Contrapropuesta: La Conciencia Plena

La educadora Maxine Greene propuso una respuesta al mal de la narración, lo que denominó "wide awake" [plenamente consciente]. Conceptualizó esta conciencia plena como "la percepción de lo que significa estar en el mundo" (Greene, 1995, p. 35). La conciencia plena trasciende la narración superficial de meras palabras y las aplica de manera contextual y práctica. Para Greene (2005), "El educador debe mantenerse alerta, crítico, abierto al mundo. Es un honor y una responsabilidad ser docente en tiempos tan sombríos, e imaginar y actuar conforme a lo que imaginamos, a lo que creemos que finalmente debe ser" (p. 80).

Identifico las palabras clave en la cita de Greene como "actuar sobre lo que imaginamos". En otras palabras, la imaginación depende de la transformación de un educador (Clandinin, 2009; Jorgensen, 1995)—tanto en nombrar un problema como después crear formas en las cuales hacer algo con el problema. El estar ampliamente despierto, entonces, es posible cuando tenemos un sentido de lo que podría ser en nuestras situaciones. Como la praxis, conecta un sentido de propósito y comprensión matizada de una situación con hacer un cambio, aplicando acción a las realidades de las aulas, a "la situación dada en la cual actuamos" (Freire, 1985, p. 124).

Volviéndose Plenamente Consciente: Ejemplos para la Acción

Para concebir enfoques más prácticos y de conciencia plena, destaco la historia de un joven maestro, Rex, quien aborda diversas facetas de la conciencia plena en su enseñanza. Rex no puede permitirse decir "depende", ya que sus estudiantes confían diariamente en sus acciones. Se le exige tomar decisiones que son personales para sus alumnos y no siempre puede dejar que las grandes narrativas los superen. Espero que, al situar ejemplos en contextos escolares, se puedan ofrecer marcos que inspiren cómo promover y generar cambios en la educación básica y media, y más allá. Asimismo, confío en que quienes se desempeñan en la educación superior también puedan beneficiarse de estos ejemplos, para que consideren cómo se manifiesta el cambio en un entorno post-secundario, especialmente dada la forma en que la acción se contextualiza en los cursos de metodología, así como la manera en que la investigación se divulga mediante la exploración crítica de problemas y sus posibles implicaciones.

Rex, maestro con cinco años de experiencia, enseña música en una escuela primaria rural, cultural y económicamente diversa. Como uno de los dos maestros varones en su escuela, a diario escucha y experimenta normas de género estereotipadas y sesgo de género por parte de sus colegas. Sus colegas se dirigen regularmente a los niños como "niños y niñas" y los agrupan en parejas mixtas. La conciencia de Rex sobre estas normas se agudiza durante una presentación en una conferencia sobre canciones y juegos folclóricos. Durante la sesión, los participantes se emparejan por género para aprender algunas fiestas de juego de los Apalaches de EE. UU. Cantan una variedad de canciones folclóricas que posicionan a los hombres como el héroe valiente y a las mujeres como la "persona más bella, delicada y recatada, con roles femeninos muy específicos en el hogar". Rex advierte en la sesión que el enfoque del presentador es la transmisión de la canción y el juego para que los estudiantes puedan integrar música, movimiento y juego. Sin embargo, le sorprende la ausencia de debate sobre los roles de género estereotipados en las canciones. Rex sale de la sesión preguntándose: "Aprendimos y leímos mucho sobre género en la universidad. ¿Serían estas canciones apropiadas para mis estudiantes?". En respuesta a la sesión y a su entorno profesional, Rex elige abordar estas cuestiones de manera sutil en su aula.

Rex aborda sus preocupaciones pedagógicas mediante el uso cuidadoso del lenguaje. Al empezar con la canción "Baby Shark" [3] con estudiantes de jardín de infantes, Rex les pregunta sobre los personajes: "Les dije: 'esta historia tiene una mamá tiburón, un papá tiburón y un bebé tiburón; ¿todas las familias tienen mamá y papá?'". Un niño responde: "Mi mamá murió; solo somos mi papá y yo". Rex aprovecha esta oportunidad

para destacar que las familias pueden ser diversas. Además, Rex observa los movimientos que los estudiantes hacen al cantar cada personaje familiar; instintivamente, hacen gestos de manos más grandes para el papá tiburón, más pequeños para la mamá tiburón y muy pequeños para el bebé. Él dice: "Noto que el papá tiburón es más grande que la mamá tiburón. ¿Son los hombres siempre más grandes que las mujeres?". Cuando los estudiantes responden "No", Rex les recuerda que "las personas tienen todo tipo de formas y tamaños. Que sean mamá, papá, niño o niña no significa que sean más grandes o más pequeños". Para Rex, incorporar lo que los estudiantes traen de casa o la cultura popular es una forma pequeña pero efectiva de abordar estos sesgos de género.

Rex también trabaja los roles y normas de género usando juegos y teatro en el aula. Utiliza Scheherazade de Rimsky-Korsakov para que los estudiantes identifiquen instrumentos orquestales y cómo estos evocan distintos estados de ánimo, y los hace representar los roles. Él quiere que los estudiantes se sientan cómodos interpretando cualquier papel, sin importar las normas de género. Rex les dice: "Cualquiera —y uso esa palabra con mucha precisión— es bienvenido a interpretar cualquier papel. Estamos aquí para imaginar, lo que significa que cualquiera es libre de interpretar cualquier papel". Rex busca crear un aula que priorice el rol por encima de su norma de género asociada:

"Nunca fuerzo a nadie a romper una barrera de género; no es una obligación. Hay algunas risitas o resistencia al principio, pero rápidamente encauzo la discusión y avanzamos, sin que se den cuenta de nuestro progreso. No es un gran problema, es un pequeño cambio".

(Nuevas preguntas para la audiencia)

¿Ve usted "conciencia plena" en este ejemplo? ¿Dónde?

¿Qué ámbitos en su contexto necesitan despertar a la conciencia plena? Y, ¿ante qué aspectos necesita usted despertar su propia conciencia plena?

Un Llamado a la Acción desde la Conciencia Plena

Rex es sensible —con conciencia plena— a las necesidades estudiantiles. Al permitir a sus alumnos interpretar cualquier papel en las historias y la música, Rex busca generar un ambiente acogedor para que exploren personajes, sin limitaciones respecto de roles de género. Asimismo, incorpora subversivamente el apoyo a temas de género en su enseñanza, planteándolos de forma apropiada a la edad de sus estudiantes, y manteniendo una actitud abierta e infantil.

Rex ejemplifica definiciones de acción enmarcadas en la conciencia plena y desafía la enfermedad de la narración. "La conciencia plena posee concreción", escribió Greene (1977, p. 121); no es abstracta. Desde su conciencia plena, Rex ejecuta acciones decisivas y concretas; los cambios que introduce provienen de acciones reflexivas basadas en experiencias informadas de sus contextos docentes. Ha permitido que las palabras y los llamados al cambio lo interpelen; pero, lo más crucial, ha usado estas palabras como motor para actuar, en lugar de sucumbir a la evasiva del "depende". Respondió a los llamados al cambio escuchados en conferencias, en sesiones de desarrollo profesional y en sus lecturas, con acción. Su historia ilustra cómo un enfoque praxial, junto con la conciencia plena frente a momentos desafiantes de reflexión, enseñanza y aprendizaje, empodera a los docentes para asumir los roles de pensador y trabajador. En esos momentos, Rex ejerce control —acción— sobre la idea (Kohn, 1999).

Rex subraya la importancia de un pequeño cambio. Pequeños cambios pueden empezar a silenciar la enfermedad de la narración y desarticular los grandes gestos discursivos. La narración a menudo plantea las preguntas "qué" y "por qué" cambiar, pero la respuesta del "cómo" puede residir en el puente entre la narración y las acciones de enseñar, investigar y aprender que pueden generar el cambio. Recordando a Freire (1970), la praxis une la narración —el "qué"— con el "cómo" materializar. Sostengo que el punto de encuentro entre el trabajador y el narrador desmantela la dualidad pensador-trabajador; es un espacio para un cambio orientado a la acción y nutrido por el contexto.

Pensar y Trabajar Juntos desde la Praxis

Ninguna narración es inmune a la enfermedad. Reconozco que incluso el presente trabajo podría sumarse al fenómeno del "bla bla bla" o de la gran narrativa (soy consciente de la ironía de mi posicionamiento en este marco). Sin embargo, la escritura de este propio documento me ha permitido sostener conversaciones fructíferas sobre los llamados al cambio, el debate en torno a ejemplos "maleables" (Allsup, 2003) y su posible implementación como intelectuales-trabajadores. Considero que nuestra participación en la investigación (incluyendo la redacción de artículos y la realización de presentaciones), la enseñanza y el aprendizaje, tanto en persona como en redes sociales, se ve fortalecida por la praxis.

Invito a los educadores musicales de todos los niveles y formaciones a aceptar su propio "depende", de modo que, ante ideas y desafíos, puedan intervenir en sus situaciones —como Rex— en lugar de adherirse a una gran narrativa. Imagino desarrollar espacios que involucren redes sociales, iniciativas para el desarrollo profesional y la realización de conferencias, donde un maestro como Rex —y por cierto, alguien como yo— pueda aprender y discutir modos de implementar concretamente aquellos cambios que requiere la enseñanza y el currículo. En estos espacios, ejemplos de trabajos y narrativas de estudiantes, videos de aula y bibliografía académica podrían revisarse y debatirse con énfasis en la especificidad de cada situación. Del mismo modo, la investigación podría orientarse a la búsqueda de la conciencia plena. En ese sentido, las revistas que son de acceso abierto, y no detrás de un firewall, podrían generar espacios para quienes carecen de acceso al amplio mundo de las publicaciones. Del mismo modo, los académicos harían bien en considerar que los docentes en ejercicio, a menudo los potenciales beneficiarios de su investigación, rara vez leen artículos. Esto podría ser un llamado a transformar el concepto de producción académica, quizás promoviendo artículos más concisos o estudios que articulen claramente ejemplos de praxis para que los maestros los apliquen en sus aulas. Tales implicaciones investigativas podrían guiar a los lectores a formular problemas, reflexionar y actuar a partir de sus propios pensamientos, reduciendo la brecha entre quienes piensan y quienes hacen.

Son estos pequeños cambios los que pueden cuestionar la noción de la inacción como acción y propiciar el cambio (Freire, 1970; Greene, 2005). Cuando los educadores musicales comienzan a introducir modificaciones en los ambientes de aprendizaje, así como en sus modos de enseñar, aprender y de involucrarse profesional y socialmente, la narración se vuelve una conversación más basada en la acción a medida que adoptan un enfoque de conciencia plena para la enseñanza y el aprendizaje musical.

References

- Allsup, R. E. (2003). Praxis and the possible: Thoughts on the writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 157-169.
- Bowman, W. D. (2007). Who's asking? (Who's answering?) Theorizing social justice in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 1-20.
- Clandinin, D. J. (2009). Troubling certainty: Narrative possibilities for music education. In Margaret S. Barrett and Sandra L. Stauffer (Eds.), *Narrative inquiry in music education* (pp. 201-209). Springer.
- Class, J. N., & Miranda, R. (2019). Writing as activism. *The Harvard Crimson*. <https://www.thecrimson.com/column/opining-from-the-chair/article/2019/10/17/class-miranda-writing-activism/>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and education*. Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. & Araújo, A. M. (1998). *Pedagogy of the heart*. Bloomsbury Publishing USA.
- Goodson, P. (2009). *Theory in health promotion research and practice: Thinking outside the box*. Jones & Bartlett Publishers.
- Greene, M. (1977). Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record*, 79(1), 119-125.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (2005). Teaching in a moment of crisis: The spaces of imagination. *The New Educator*, 1, 77-80.
- Jenkins, H. (2016). Youth voice, media, and political engagement: Introducing the core concepts. In Henry Jenkins, Sangita Shresthova, Liana Gamber-Thompson, Neta Kligler-Vilenchik, and Arely M. Zimmerman (Eds.), *By any media necessary: The new youth activism*, Vol. 3 (pp. 1-60). NYU Press.
- Jenkins, H., & Carpentier, N. (2013). Theorizing participatory intensities: A conversation about participation and politics. *Convergence*, 19(3), 265-286.
- Jorgensen, E. R. (1995). Music education as community. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), 71-84.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Lind, V. R., & McKoy, C. (2016). *Culturally responsive teaching in music education: From understanding to application*. Routledge.

Ravn, I., & Elsborg, S. (2011). Facilitating learning at conferences. *International Journal of Learning and Change*, 5(1), 84-98.

Shresthova, S. (2016). "Watch 30 minute video on internet, become social activist"? Kony 2012, Invisible Children, and the Paradoxes of Participatory Politics. In (Henry Jenkins, Sangita Shresthova, Liana Gamber- Thompson, Neta Kligler- Vilenchik, and Arely M. Zimmerman, Eds.), *By any media necessary: The new youth activism, Vol. 3* (pp. 61-101). NYU Press.