

VÍCTOR PASTOR PÉREZ

Educación, justicia social y flamenco

 EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla 2023

Colección: Flamenco
Núm.: 10

COMITÉ EDITORIAL:

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

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

Motivo de cubierta: Dibujo de Víctor Pastor Pérez.

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

© Víctor Pastor Pérez 2023

ISBN: 978-84-472-2516-3
DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/9788447225163>

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

ÍNDICE

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

1. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

1.1. Metodologías activas y pedagogía crítica

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

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

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

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

Sobre la educación integral y el pensamiento crítico dice:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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