

LA PEDAGOGÍA SOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA

M^a Paz López-Peláez Casellas

RESUMEN

Los educadores, en todos los niveles, nos preocupamos mucho por el contenido del currículum, así como por poder abarcarlo en su totalidad; no obstante, olvidamos en ocasiones que es mucho más importante conseguir que los estudiantes ensanchen su mente, originándose en ellos inquietudes y el deseo de aprender. Por esto, en las siguientes páginas vamos a hacer referencia a la posibilidad de desarrollar una pedagogía de talante socrático en la enseñanza de la música en Educación Primaria. Partiendo de los métodos educativos utilizados por Rousseau, Pestalozzi o Dewey, señalaremos los beneficios derivados de desarrollar las capacidades de reflexión y de indagación en el alumnado, frente a la memorización y a la repetición pasiva de contenidos.

Palabras clave: educación, música, pedagogía socrática, reflexión, indagación.

TITLE: SOCRATIC PEDAGOGY IN MUSIC IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The Educators, from all levels, tend to primarily focus on the content of the syllabus, and on how to cover it in full. However, we frequently seem to forget that to broaden our students' minds is sometimes much more important, as this makes them aware of the need and desire to learn. Due to this, this paper will address the possibility of developing a Socratic pedagogy for teaching music in Primary Education. Stemming from the teaching methodologies of Rousseau, Pestalozzi, and Dewey, we will examine the benefits of developing our students' ability to reflect and explore, in opposition to mechanic memorization and passive repetition of previously acquired contents.

Keywords: Education, Music, Socratic Pedagogy, Reflection, Exploration

Correspondencia con la autora: M^a Paz López-Peláez Casellas <mlpelaez@ujaen.es>. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén. Original recibido: 14-04-14. Original aceptado: 27-05-15.

I. Introducción

Los educadores, en todos los niveles, nos preocupamos mucho por el contenido del currículum, así como por poder abarcarlo en su totalidad; no obstante, olvidamos en ocasiones que es más importante conseguir que los estudiantes ensanchen su mente, originándose en ellos inquietudes y el deseo de aprender. Lamentablemente las clases se suelen reducir con demasiada frecuencia a la clase magistral, es decir, a la exposición de contenidos por parte del docente y a la recepción pasiva de estos por parte del alumnado sin que se fomente el conocimiento reflexivo-complejo, el interés por la investigación y la curiosidad por aprender (Chávez, 2006). El libro y el conocimiento que posee el profesor se convierten en los únicos referentes para los estudiantes, que se limitan a memorizar los datos que les son proporcionados y que luego reproducen en los exámenes estandarizados y olvidan rápidamente.

Lamentablemente, de manera tradicional, la enseñanza de la música en Educación Primaria ha tenido muchos puntos en común con todo esto y se ha basado en una serie de elementos básicos e inamovibles. El más importante de todos, y en torno al que se ha articulado el resto, es el que tiene que ver con la enseñanza de la lecto-escritura, que, en demasiadas ocasiones, ha consistido en la realización de ejercicios que apenas llegan a tener consideración de musicales. Se suele tratar de lecciones bien exclusivamente rítmicas, bien de práctica de notas, pero en ambos casos desligadas de la música real. Una segunda característica de esta enseñanza musical tradicional es que ha estado dirigida a la mera repetición de lo escrito o escuchado y no a la creación por parte del estudiante. Al igual que ocurre en las clases teóricas de otras disciplinas, se espera que el alumnado sea capaz de reproducir lo que está escrito sin dejar ninguna posibilidad a la libertad creativa o a la improvisación. Y en tercer lugar, y de acuerdo a los planteamientos formalistas y positivistas, se hace hincapié en el análisis de la forma musical, de la estructura de la música, y se la tiende a considerar como un objeto, a “cosificarla”, a no tratarla como una manifestación cultural fuertemente enraizada con el entorno socioeconómico (Ramos, 2003). Y es que en ocasiones parece que se olvida que la música no es “autónoma del mundo que la rodea” (Cook, 2001, p. 143).

Aunque ciertamente este panorama ha cambiado en los últimos años y cada vez hay más propuestas innovadoras que apuestan por una metodología más activa, participativa, que tenga en cuenta los gustos e ideas de los estudiantes y fomente su creatividad¹, la enseñanza de la música en Educación Primaria todavía sigue teniendo presentes, en mayor o menor medida, algunos de estos elementos mencionados. Así, especialmente, la asimilación pasiva y acrítica de conceptos, la audición –nuevamente

pasiva- de obras musicales o la repetición e imitación de lo realizado previamente por el docente. En la enseñanza así planteada, se valora la subordinación, la realización de una única correcta interpretación –que siempre es la validada por la autoridad–, se exalta el virtuosismo y no se tienen en cuenta los intereses e ideas de los estudiantes.

Frente a esta educación conservadora, en las siguientes páginas nos decantamos por un modelo didáctico en educación musical que esté integrado dentro de un paradigma educativo posmoderno. En líneas generales, se trata de un modelo que apuesta por una enseñanza-aprendizaje que se base en el fomento de la capacidad crítica y de la reflexión; en el desarrollo de la aptitud para emitir un juicio argumentado y para analizar y examinar las decisiones propias y las de los otros. Debido a ello, en las siguientes páginas analizaremos la aplicación del modelo socrático a la enseñanza de la música siguiendo la línea de la pedagogía de Rousseau, Pestalozzi o Dewey.

2. La pedagogía socrática en los modelos educativos

A pesar de que, como es sabido, Sócrates no dejó ningún escrito, su pensamiento ha sido conocido y difundido a través de las obras de otros escritores posteriores. Mediante la lectura de *La apología de Sócrates* de Jenofonte, de *Las nubes* de Aristófanes, o de *La Retórica* y *La Política* de Aristóteles, entre otras obras, se puede conocer qué pensaba o decía este filósofo griego sobre educación (Beneítez, 2009). Y es gracias a estas obras, y a su enorme difusión a lo largo de los siglos, como la pedagogía socrática ha tenido una importancia enorme en la educación y en el desarrollo de modelos educativos.

Debemos comenzar señalando que, cuando se alude a la pedagogía socrática, se hace referencia al cuestionamiento, a la reflexión, a la indagación y, especialmente, al diálogo como forma de alcanzar el conocimiento. Este método fue expresado claramente por Platón en *Teeteto*, quien por boca de Sócrates, dice:

Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy una respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros pero a mí me impide engendrar. Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos [...]. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran bellos pensamientos. No obstante, los responsables del parto somos el dios y yo (trad. en 1988; 150c-e).

Otro elemento importante en el pensamiento de Sócrates es el que tiene que ver con el autoconocimiento, con la necesidad de hacer un autoexamen, y se encarna en la máxima “Conócete a ti mismo”, uno de los preceptos más extendidos de la religión del dios Apolo. Esta máxima, según cuenta Jenofonte en *La Apología de Sócrates*, fue utilizada por el pensador griego ante el tribunal que lo ajustició y que finalmente lo condenaría a beber cicuta:

... por otra parte digo que el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre, me creeréis aún menos² (trad. en 1993; 37e-ss).

Además de ser asimiladas por humanistas del Renacimiento y Barroco, las ideas de Sócrates siguieron estando presentes siglos más tarde en el pensamiento de Adam Smith, Immanuel Kant o los Padres Fundadores en los EEUU. Esta es la razón por la que, como señala Beneítez (2009), este país estuvo (y ha estado durante mucho tiempo) abierto a un aprendizaje dialógico y con una fuerte presencia de las humanidades, aunque esto es algo que, desgraciadamente, está cambiando en los últimos tiempos con la excusa de la crítica situación de la economía mundial (Nussbaum, 2012).

A partir del siglo XVIII, principalmente, algunos pedagogos empezaron a cuestionar el tradicional método de aprendizaje basado en la memorización de datos. Fue este el siglo de la Ilustración, en el que se empezó a defender la existencia de una educación gratuita y costeadada por el Estado, una educación que fuera igual para todos los ciudadanos, y que, además, tuviera carácter obligatorio (Vilafranca, 2012). Se plantearon entonces alternativas que ponían el énfasis en la reflexión y que, especialmente, tenían a Sócrates como referencia: así, el que mediante la palabra y el ejercicio del diálogo se formaran estudiantes que fueran activos, inquisitivos y poseyeran capacidad crítica. Como señala Nussbaum (2012), estas propuestas educativas innovadoras no sólo tenían en mente la mayéutica socrática sino que también le concedían un papel destacado a las artes y al juego en la educación.

Uno de los primeros pensadores que resultó influido por Sócrates fue Jean-Jacques Rousseau. En su obra *Emilio*, publicada en 1762, este filósofo francés señala la importancia que tiene que otorgarse a la autonomía y a la libertad en el aprendizaje y destaca un elemento que tendría mucha importancia en todas las experiencias educativas posteriores: la vinculación entre teoría y práctica (Vilafranca, 2012). Pero además, y es aquí donde está presente especialmente la influencia de Sócrates,

Rousseau aboga por la no intromisión del docente en el proceso de aprendizaje. Era Emilio quien debía resolver los problemas por sus propios medios mientras el maestro se limitaba a dialogar con él (Nussbaum, 2012).

Las ideas de Rousseau influyeron en Johan H. Pestalozzi, quien también se mostró contrario a una educación basada en la memorización de contenidos. Mucho se ha escrito sobre este pedagogo; es bien conocido el principio del *Anschauung* –de la intuición– o la apuesta por un aprendizaje que partiera de objetos reales frente a la tradicional conceptualización abstracta. Para Pestalozzi, la educación tenía que tener como objetivo formar a ciudadanos que poseyeran capacidad crítica. Para ello, en su obra *Leonardo y Gertrudis* (1781) –y de nuevo de acuerdo con los preceptos de Sócrates– anima a los estudiantes a cuestionarse todo y a resolver por sus propios medios los problemas con los que se pudieran encontrar (Nussbaum, 2012).

El tercer pedagogo al que nos vamos a referir, John Dewey, es, como afirma Martha Nussbaum, “el más influyente y distinguido promotor de la educación socrática en los Estados Unidos” (2012, p. 95). Este pragmatista defendía el desarrollo de las capacidades de deliberación en la educación ya que, en su opinión, es mediante la reflexión como los individuos nos podemos enfrentar a los problemas en una sociedad en permanente cambio. Para ello es necesario que la escuela sea un ensayo de la vida real; un espacio en el que estén presentes problemas cotidianos que puedan ser resueltos por los estudiantes tras su reflexión e indagación. Y es por ello por lo que los contenidos que se aborden en el aula deben tener una significación real para el estudiante y no ser conceptos teóricos abstractos. De acuerdo con la pedagogía socrática que aplicaba Dewey, el papel del docente debía ser el de un mero guía. Era él quien debía hacer a los estudiantes reflexionar a través de un constante cuestionamiento, una indagación, que siempre –como se ha indicado– tenía que estar en contacto directo con la realidad (Guichot, 2013).

El docente que aplique esta pedagogía actúa, como señalara Sócrates, como un partero, como quien participa en un nacimiento. Su papel quedaría por tanto reducido al de mero orientador, al de ser un recurso más que se pone a disposición del estudiante para ayudarlo a resolver cuantas dudas le puedan surgir. Además, trataría de promover la participación activa de los estudiantes mediante la indagación, el examen crítico y la reflexión; de animar al cuestionamiento de todo en lugar del sometimiento a la autoridad; y de aproximar al conocimiento a través del diálogo y del intercambio de significados. Pero teniendo siempre presente que es imposible alcanzar la verdad absoluta (Jorquera, 2010).

Para Nussbaum, gran defensora de esta metodología educativa, la pedagogía socrática es la forma idónea de educar en el respeto a los demás y de preparar al alumnado para ejercer de manera correcta su ciudadanía. Es la manera de promover la igualdad, el pluralismo y la tolerancia. Como afirma, recogiendo ideas de Rabindranath Tagore “nuestra mente no obtiene libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos” (Nussbaum, 2012, p. 104).

3. La pedagogía socrática en educación musical en Primaria

En su análisis sobre distintos modelos educativos musicales actuales, Cecilia Jorquera Jaramillo se refiere a uno de ellos, al que denomina *complejo*, como al idóneo para el aprendizaje y lo describe como aquel que gira en torno a “la investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca” (2010, p. 66). Como señala en este sentido,

...investigar no implica sólo la adquisición de conocimiento conceptual acerca de la música, sino también investigación creativa, en situaciones en que los estudiantes puedan explorar, improvisar y componer sus propios productos en relación con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad (2010, p. 66).

Éste sería un modelo que, según su descripción, combinaría de manera perfecta con la pedagogía a la que nos estamos refiriendo. Apuesta porque sean los estudiantes quienes, a través de la indagación, accedan al conocimiento abstracto de unos conceptos musicales que no estén nunca separados de la composición creativa. Además, considera primordial que se les anime a innovar, a crear y a tomar sus propias decisiones; o que, a través de la investigación y de la reflexión, lleguen a la conclusión de que la música no es un objeto sino un producto cultural relacionado, como no podía ser de otro modo, con el resto de las manifestaciones humanas. Y es que, con respecto a esto último, no se presta la debida atención al establecimiento de conexiones entre los conocimientos que reciben los alumnos, y es esa parcelación de las disciplinas la que les impide, o al menos dificulta, advertir la globalidad y multidimensionalidad del mundo que nos rodea.

Dentro las numerosas posibilidades que tiene la aplicación de esta pedagogía en Educación Musical, nos vamos a centrar brevemente en cómo realizar una actividad centrada en la audición de obras musicales en tercer ciclo de Primaria y que podría

estar vinculada a la indagación, audición, análisis, comprensión, interpretación y creación. En líneas generales, se pretende 1) superar el rol pasivo que se suele otorgar al estudiante en la audición de obras musicales y alcanzar un aprendizaje significativo a través de la música, aunque siendo conscientes de que para que éste se produzca es necesario, como señalaran Waisburd y Erdmenger (2007), que haya una disposición y un interés en vivir esa experiencia; 2) promover un aprendizaje que sea activo y, especialmente, dialógico que “enfrente a los alumnos con numerosos problemas y extraiga de ellos distintas respuestas mediante el planteo de preguntas” (Nussbaum, 2012, p. 104); y 3) potenciar la metacognición, tanto a través de la auto-reflexión como de la interacción con los otros.

El punto de partida de esta actividad basada en la audición podría ser el cuestionamiento de los repertorios de obras que se suelen interpretar en los conciertos de música y en reflexionar sobre la forma en que, como afirmara Marcia Citron (1993), éstos influyen en nuestros valores y gustos estéticos.

Podría contemplar los siguientes pasos:

- 1) Se puede partir de una investigación en internet, realizada por el alumnado, consistente en buscar programas de conciertos con el objeto de cotejar el repertorio de obras que incluyen. A través de preguntas, los estudiantes deben llegar a sus propias conclusiones y cada una de las cuestiones a las que se enfrenten puede conducir a otras diferentes: ¿Por qué no se suelen interpretar obras de mujeres?, ¿es que no había mujeres compositoras?, ¿Por qué se insiste en interpretar el mismo repertorio desde hace cien años?, ¿es que no se ha compuesto música desde entonces?, ¿Por qué las obras que parecen tenerse en más estima han sido creadas por hombres –no por mujeres- que además siempre son de raza blanca, de origen alemán y ya están muertos?. La forma idónea de desarrollar esta parte de la actividad es el debate en el aula, una forma de aprendizaje que está muy olvidada en las aulas españolas y que es fundamental para adquirir, principalmente, destrezas orales (transmitir información de manera coherente y ordenada, prestar atención al vocabulario empleado o incluso hacer perder el miedo a hablar en público) pero también y de manera transversal, aspectos que resultan cruciales en una educación democrática (respeto de las opiniones de los demás o de los turnos de participación, por poner algunos ejemplos).
- 2) Una vez que los estudiantes han reflexionado sobre este tema pueden investigar en antologías o repertorios alternativos -¿por qué centrarnos en obras compuestas exclusivamente por hombres o en música compuesta en

Europa o América del Norte?- para, a partir de ahí, elaborar, en pequeños grupos de trabajo, un repertorio alternativo en el que no se limiten a hacer una relación de obras sino a analizarlas como productos culturales realizados dentro de una cultura y época concreta. Es necesario que se produzca la transferencia, entendiéndola como «the ability to extend what has been learned in one context to new contexts» (Bransford *et al.*, 1999, p. 55). De acuerdo con esto, deberían intentar dilucidar las razones por las que esa obra, u otras similares, pasaron desapercibidas en su época y por qué siguen siendo olvidadas en la actualidad. Se trata de que nuestro alumnado comprenda que las obras, cualquier tipo de ellas (y no sólo las musicales), están inmersas en la sociedad y, por tanto, profundamente influidas por ella. Así, y entre otras, se podría analizar piezas musicales compuestas por mujeres y a las que se les ha prestado poca (o ninguna) atención: de Hildegarda de Bingen, Beatriz de Día, Nannerl Mozart, Clara Schumann o Alma Mahler (dentro de nuestro contexto europeo y por citar a algunas de las más conocidas). Pero también, y en un intento por superar el etnocentrismo que domina en nuestro sistema educativo, podrían investigar sobre, por ejemplo, la música tradicional china y su empleo de escalas pentatónicas (escalas Kumoi o Hirajoshi, por ser algunas de las más conocidas).

- 3) Un tercer paso sería el de analizar la obra/obras escogidas dentro de ese repertorio alternativo desde el punto de vista musical, es decir, atendiendo a los matices, *tempo* o instrumentación. Y, si es posible, dependiendo de las características de la pieza, profundizar en algunas características musicales tales como su forma o estructura, fórmulas rítmicas recurrentes o características de las principales líneas melódicas. Creemos, una vez más, que el trabajo en pequeños grupos es el idóneo para abordar este análisis musical ya que, no lo olvidemos, el papel del docente debe ser el de orientador no el de director; debe ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades, “a alumbrar lo que lleva dentro, a hacer explícito lo implícito, lo que ya sabe no de forma temática” (Barrio, 2008, p. 88). Las obras así analizadas podrían ser presentadas al resto de compañeros de la clase.
- 4) Por un último, aunque no por ello menos importante, los estudiantes podrían realizar ejercicios de creación e improvisación, relacionados de alguna forma con alguna de las obras escogidas como una suerte de práctica apropiacionista. En estas obras creadas por los alumnos, podría no sólo utilizarse la voz y los tradicionales instrumentos musicales de Primaria (los populares instrumentos

Orff) sino también algunas de las numerosas herramientas digitales que incomprensiblemente nos empeñamos en mantener fuera del aula de música. La utilización de ordenadores, teléfonos móviles o *tablets* resultan muy interesantes para animar a los estudiantes a realizar de manera intuitiva pequeñas obras musicales y para introducirlos en el arte del siglo XXI. Gracias al *metainstrumento* musical que es el ordenador se puede, como afirmara Umberto Eco en *Apocalípticos e integrados*, “producir sonidos nuevos, timbres nunca conocidos anteriormente, series de sonidos diferenciados por matices mínimos” (en Márquez, 2010) y se convierte en creadores a quienes antes eran sólo oyentes/espectadores. Se posibilita igualmente la inmersión del alumnado en prácticas artísticas intermedia que no suelen ser abordadas desde la educación artística (y menos aún en Primaria) como son el arte sonoro, el video-arte o la poesía sonora.

4. A modo de conclusión

Como afirma José M. Barrio, las dos facetas que posee el socratismo, la filosófica y pedagógica, ponen de manifiesto cuáles son los dos elementos más importantes que todo educador no debe sólo poner en práctica sino también armonizar: por un lado, acompañar al otro en el autoconocimiento y, además de esto, “apuntar, indicar, buscar una realidad que también debe ser reconocida, no simplemente construida o ficcionada en el interior de cada quien” (2008, p. 89).

Como hemos señalado en las páginas precedentes, los beneficios de trabajar la audición musical de acuerdo a un método que esté centrado en la indagación, el cuestionamiento y la reflexión son, en nuestra opinión, numerosos y exceden de los exclusivamente musicales; especialmente, en lo referente al desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo o al fomento del espíritu crítico. Y es esto lo que se trabaja cuando los estudiantes se cuestionan los repertorios de obras que se trabajan en el aula. Que dejando a un lado cuestiones de calidad estética (que, en ocasiones, son muy discutibles), se pregunten por qué siempre se hace hincapié en unos mismos compositores (hombres blancos y europeos), un mismo tipo de música (la denominada música “clásica”) y se olvida el resto (a las mujeres, a los no-europeo y todo lo contemporáneo). Queremos que esto sea un primer paso que los conduzca a ser conscientes de que “y esto es lo fundamental, las creencias y costumbres comúnmente admitidas no conforman ninguna autoridad indiscutible. El hecho de que se sigan manteniendo obedece al hecho de que han sido escrutadas

racionalmente.” (Beneítez, 2009, p. 408). O lo que es lo mismo, que se fomente la capacidad del alumnado para cuestionarse cualquier decisión, independientemente de por quién sea dictada, algo que nos parece fundamental en una época como la nuestra en la que la alta tecnología y las redes sociales están haciendo que desaparezcan de manera gradual las diferencias y los modos alternativos de pensamiento.

El resultado de implementar el método socrático en educación es el desarrollo de la autonomía del pensamiento en el estudiante, algo que, como señala Nussbaum, puede resultar muy peligroso para la sociedad en la que vivimos (2012, p. 43), una sociedad que tan sólo parece tener como objetivo “educar para la obtención de la renta” no para conseguir un desarrollo personal (p. 30).

5. Bibliografía

Allsup, R. E. (2011). Popular Music and Classical Musicians. Strategies and Perspectives. *Music Educators Journal*, 97 (3), 30-34.

Barrio, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación*, 20, 83-99.

Beneítez, J. J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 350, 401-422.

Bransford, J. D., Brown, A. y Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.

Casals, A., Carrillo, C. y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *LEEME*, 34, 1-17.

Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge: Cambridge University Press

Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza.

Gaztambide, R. (2014). “Musiqueando” en la Ciudad: Re-Conceptualizando la Educación Musical Urbana como Práctica Cultural. *Revista Internacional de Educación Musical*, 2, 62.

Guichot, V. (2013). La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 183-202.

Infantes, A., Molina, C. y Eça, T. (2014). *Soundscales. Creación de paisajes sonoros e hibridación de lenguajes artísticos en contextos educativos*. Evora: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Jenofonte (1993). *Recuerdos de Sócrates; Económico; Banquete; Apología de Sócrates*. Madrid: Editorial Gredos.

Jorquera, C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902010000200006>.

López-Peláez, M. P. (2007). Cum diis non contendendum. Estudio comparado del mito de Marsias en la literatura emblemática europea. *Interlitteraria*, 12, 393-409.

Márquez, I. V. (2010). Hiper música. La música en la era digital. *Trans. Revista Transcultural de música*, 14. Recuperado en <<http://www.sibetrans.com/trans/articulo/7/hipermusica-la-musica-en-la-era-digital>>.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reforzar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Platón (1988). *Diálogos 5. Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (Santa Cruz, I., Vallejo, A., Cordero, N. L.). Madrid: Gredos.

Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.

Reusner, N. (1581). *Emblemata Nicolai Reusneri ic. Partim Ethica, et Physica: Partim verò Historica, & Hieroglyphica, sed ad virtutis morumq; doctrinam omnia ingenios è traducta: & in quator libros digesta....* Francoforti: Ioannem Feyerabendt.

Soto, H. de (1983). *Emblemas moralizadas* (C. Bravo-Villasante, ed.). Madrid: Fundación Universitaria Española.

Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo uedamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 19, 35-53. DOI: 10.2436/20.3009.01.94

Waisburd, G. y Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. Madrid: Eduforma.

Notas

1. Caben destacar, entre otros, a Casals, Carrillo y González-Martín (2014) y su propuesta de aproximación interdisciplinar en un intento por alcanzar una educación holística; a Gaztambide (2014) y su apuesta por la introducción de la música urbana en el aula de música; a Infantes, Molina y Eça (2014), y su utilización del paisaje sonoro como recurso didáctico en el aula de música en distintos niveles educativos; o a Allsup (2011) y su planteamiento de estrategias encaminadas a animar al profesorado en la utilización de la música popular (este autor propone, entre otras cosas, la creación de grupos de música en el aula).

2. Este aforismo, “Conócete a ti mismo”, ya presente en las palabras de Sócrates, tuvo una enorme difusión durante los siglos del Renacimiento y Barroco bajo numerosas formas: así el conocido “Nosce te ipsum!” se convirtió en “Tecum habita” (‘Vive contigo’) en la *Emblemata* de Nicolás Reusner (1581, p. 138-9). Aunque durante los siglos XVI, XVII y XVIII mediante esta máxima se hacía referencia a la necesidad de introspección personal, frecuentemente se utilizaba como un discurso de poder destinado a mantener las estructuras sociales y económicas vigentes y a advertir de la manera clara las consecuencias que se podrían derivar de no seguir la conducta esperada en cada persona. Se podría traducir como un ‘conócete bien’ o más concretamente ‘conoce bien el lugar que ocupas en la sociedad y no intentes salir de él’. Este significado, acorde a la moral estoica y a los principios de la Contrarreforma, es también el que transmite Hernando de Soto en sus *Emblemas Moralizadas* publicadas en Madrid en 1599 (1983, fol. 15). Para conocer más sobre la utilización de esta máxima en la literatura emblemática renacentista y barroca, ver López-Peláez (2007).