

La Orquesta Participativa: un lugar para la educación y la práctica de la alteridad

L'Orchestre Participatif: lieu d'éducation et pratique de l'altérité

The Participatory Orchestra: a place of education and practice of otherness

Marie-Pierre Lassus

Université de Lille (Francia)

<https://orcid.org/0000-0002-3150-7985>

Fecha de recepción del original: mayo 2022

Fecha de aceptación: mayo 2022

Resumen

El artículo se centra en la noción de orquesta participativa (OP), que reúne a músicos y no músicos de todas las edades y orígenes para crear un sonido común. Esencialmente inclusiva, la OP permite practicar la escucha y la empatía experimentando con nuevas formas de convivencia, incluso en los lugares de marginalidad de nuestras sociedades contemporáneas (prisiones). Nos preguntamos en el artículo por el significado de la música en la vida humana, como arte no verbal y lenguaje sensorial; su importancia en la educación, centrada hoy más en la lógica racional como fundamento de la vida mental al servicio de la economía de mercado y no en la sensibilidad y la imaginación, los valores dominantes del ser humano. Mostraremos cómo el desarrollo de la conciencia musical puede ser un proceso educativo a través de la participación como fuerza social y expresión de una sensibilidad que la música moldea despertando el deseo de aprender. Lo que conduce a la emancipación, el verdadero objetivo de la educación.

Palabras clave: orquesta, participación, empatía, escucha, entorno, proceso educativo, lenguajes sensoriales, imaginación.

Résumé

L'article se concentre sur la notion d'orchestre participatif (OP) qui rassemble musiciens et non-musiciens de tous âges et de tous milieux dans le but de créer un son commun. Essentiellement inclusif, l'OP permet de pratiquer l'écoute et l'empathie en expérimentant de nouvelles manières de vivre-ensemble, y compris dans les lieux de relégation de nos sociétés contemporaines

(prisons). Nous nous interrogeons ici sur la signification de la musique dans la vie humaine, en tant qu'art non verbal et langage sensoriel ; son importance dans l'éducation, centrée aujourd'hui sur la logique rationnelle comme fondement de la vie mentale au service de l'économie de marché, et non de la sensibilité et de l'imagination, valeurs dominantes de l'humain. Nous montrerons comment le développement de la conscience musicale peut être un processus éducatif à travers la participation en tant que force sociale et expression d'une sensibilité que la musique façonne en éveillant le désir d'apprendre. Cela conduit à l'émancipation, véritable but de l'éducation.

Mots-clés : orchestre, participation, empathie, écoute, milieu, processus éducatif, langages sensoriels, imagination.

Abstract

The article focuses on the notion of participatory orchestra (PO) that brings together musicians and non-musicians of all ages and backgrounds in order to create a common sound. Essentially inclusive, the OP makes it possible to practice listening and empathy by experimenting with new ways of living together, including in the places of relegation of our contemporary societies (prisons). Here we question the meaning of music in human life, as non-verbal art and sensory language; its importance in education, centred today on rational logic as the foundation of mental life in the service of the market economy, and not on sensitivity and imagination, dominant values of the human. We will show how the development of musical awareness can be an educational process through participation as a social force and expression of a sensitivity that music shapes by awakening the desire to learn. It's leads to emancipation, the true goal of education.

Keywords: orchestra, participation, empathy, listening, environment, educational process, sensory languages, imagination.

El deber de la educación es cultivar y fomentar la imaginación y la empatía en tanto que capacidades del hombre, pero los valores dominantes tienden a desalentar la fantasía, suprimir los sentidos y petrificar la frontera entre uno mismo y el mundo. [...] La educación de los sentidos y de la imaginación es una condición necesaria de una vida plena y digna.

J. Pallasmaa¹

Es necesario enseñar al niño que la música es una visión esencial de la vida, darle el amor por la música antes que el conocimiento técnico, y hacerle designar el universo ambiental tanto por los sonidos como por las palabras.

M. Ohana²

¹ Pallasmaa, J. Conferencia en la Escuela de Arquitectura de la Washington University, St Louis, 2005. En *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos.* (2014). Título original *The Eyes of skin. Architecture and the Senses.* Segunda edición ampliada. Trad. de Moisès Puente y Carles Muro. Barcelona: GG, 116-17.

² Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, febrero.

Introducción

La idea de que existe una relación íntima y necesaria entre el arte y la educación, basada en la experiencia de interacción entre un organismo y su entorno, ha sido desarrollada y puesta en práctica por el antropólogo Tim Ingold, que insiste en su último libro³ sobre la necesidad de intensificar la sensibilidad y la imaginación a través de un “arte de la atención” en la educación, lo que supone vincular el contenido informativo del conocimiento con la experiencia de la vida, dándole sentido. En un mundo en crisis, con ideales de automatización que tienden a anestesiar los sentidos para establecer múltiples fronteras entre uno mismo y los demás a través de pantallas, esta intensificación de la experiencia sensorial es más necesaria que nunca. Y esa es también la esencia del arte, cuya función principal es enseñarnos a sentir y escuchar el mundo⁴, a responderle con sonidos, miradas y gestos tanto como con palabras. Este modo de atención y de participación favorece la creación de “medios ambientes”⁵ humanos establecidos de forma no verbal como se puede conseguir con la experiencia en el seno de una orquesta. Porque lo más importante que adquirimos en nuestro aprendizaje no es tanto informaciones o conocimientos abstractos, acumulados automáticamente, ajenos a la vida, como sensibilidades y capacidades para ajustar nuestras actitudes como respuesta a un entorno, transformado así en un entorno humano, siempre adaptado a la situación del momento. Según Tim Ingold, la pedagogía no es más que la práctica participativa, que es lo fundamental de la educación. Este es el principio de la Orquesta Participativa (la OP), un medio ambiente concreto donde podemos “crecer juntos”⁶ entre músicos y no músicos, incluso en un entorno hostil como es la cárcel. La energía que circula entre los participantes a través de los sonidos y los silencios aumenta su vitalidad en contacto con la música, un arte no verbal con potentes efectos. Un rasgo característico del sonido, la energía, redescubierta por los músicos a principios del siglo XX⁷, me sirve aquí para repensar las implicaciones sociales del arte como *organización de energías*.⁸ Mostraré cómo la Orquesta Participativa (la OP) puede ser concebida como una experiencia que es a la vez educativa y democrática⁹ en el sentido en que es accesible a todos y todas, incluidos también quienes no conocen la música. Concebido como una “práctica de la

³ Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes: PUR. Collection Paideia.

⁴ En italiano y en español, *sentir* significa también *escuchar*.

⁵ El término *medio ambiente*, que se diferencia del *entorno* (algo dado), se usará aquí en sentido mesológico, ya que en ese primer sentido siempre se está creando algo nuevo gracias a las relaciones recíprocas e incesantes que los humanos mantienen con su entorno. Véase Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. París: Éditions Éoliennes.

⁶ La palabra “concreto” viene del latín *cum crescere*, que significa “crecer juntos”.

⁷ E. Varèse y I. Xenakis, entre otros, fueron los pioneros de una nueva concepción del sonido como energía, obligando a repensar la música a través de una nueva forma de escuchar la materia sonora.

⁸ Tal es la definición del arte según Dewey J. (2005). *L'art comme expérience*. [1934]. París: Gallimard, Folio essais, p. 257.

⁹ Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* (1916) suivi de *Expérience et éducation* (1938). París: A. Colin. Enlace a la edición de este libro clásico en el Proyecto Gutenberg -añadido por el editor-: [Democracia y educación, por John Dewey \(gutenberg.org\)](https://www.gutenberg.org/files/54450/54450-h/54450-h.htm)

alteridad" experimentada durante más de doce años con una amplia variedad de participantes (niños mal integrados en el sistema escolar, jóvenes migrantes, personas sin hogar o en situaciones de desamparo, niños y adultos de centros penitenciarios), la OP pone el énfasis en la "oposición creativa"¹⁰ que permite a los humanos "oponerse sin matarse unos a otros"¹¹ y desencadenar un proceso de "individuación" dentro del colectivo. Su función es propedéutica y busca, más allá del aprendizaje musical, provocar el deseo de aprender¹² a través de la intensificación de la experiencia sensorial. Consideraremos aquí la escucha (que compromete todos los sentidos), las miradas y los gestos como "hechos sociales totales"¹³, fuentes de conocimiento capaces de crear posibilidades, modificando la relación con el mundo.

Durante mis trabajos en la cárcel, donde llevo más de doce años yendo, pude observar la dificultad de las personas para relacionarse entre sí. Una cierta desconfianza mutua impide el fenómeno natural de desarrollo de la empatía, lo que contradice el descubrimiento científico de las neuronas espejo¹⁴ y demuestra la capacidad natural de los humanos de (re)vivir en su propio cuerpo los gestos y las emociones de otro. La práctica musical colectiva permite restaurar esta empatía a través de la implicación y la participación de todo el cuerpo y los sentidos requeridos en la ejecución musical, donde todos deben estar presentes ante sí mismos y ante los otros, siempre atentos a anticipar los sonidos y silencios que han de llegar, mientras se mantiene la memoria de los ya pasados, en una interacción permanente entre lo sonoro, lo visual y lo gestual. Esta práctica permite desarrollar una intensa concentración y atención a todos los momentos, haciendo que el otro se convierta *en alteridad* (sin que haya fusión) gracias a nuestra capacidad de *existir* (es decir, de proyectarnos fuera). Esto es lo que pude experimentar como responsable científico del programa

¹⁰ Estos dos conceptos son el principio del convivencialismo (*convivialisme*), un movimiento internacional fundado por el sociólogo Alain Caillé y apoyado por muchos intelectuales (incluidos Edgar Morin, Noam Chomsky, Bruno Latour, Wendy Brown, Hartmut Rosa, Fabienne Brugère, Philippe Descola y Chantal Mouffe) cuyo objetivo es ofrecer propuestas para afrontar el mundo venidero y la crisis global. cf. Internationale Convivialiste (2020) *Second Manifeste convivialiste. Pour un monde post-néolibéral*. Arles: Actes Sud.

¹¹ Según la formulación de Mauss, M. (2007) [1924]. *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige.

¹² Solicitado en institutos de formación para trabajadores sociales (IRTS, Lille) de educadores penitenciarios (ENPJJ, Roubaix), o en colegios para acoger a jóvenes que han "abandonado la escuela" o inmigrantes (re-ción llegados) y personas sin hogar (cf. con la asociación La Cloche, Lille), la OP es accesible para todos y pretende ser inclusiva.

¹³ Según la formulación de Marcel Mauss, "los hechos sociales son hechos totales", es decir, "ponen en movimiento en ciertos casos la totalidad de la sociedad y sus instituciones". Mauss, M. *Essai sur le don*. Edición electrónica realizada por Jean-Marie Tremblay, profesor de sociología del Cégep de Chicoutimi, <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, p. 102. ([Essai sur le don - Marcel Mauss - Google Libros](#)) (enlace propuesto por el editor).

¹⁴ Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (1990). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.

Investigadores-Ciudadanos (Chercheurs-Citoyens)¹⁵ *Le Jeu d'Orchestre*¹⁶, una investigación-acción en arte en lugares de privación de libertad (instituciones penitenciarias y hospitales psiquiátricos) realizada durante tres años (2011-2014) con un equipo internacional de investigadores y de estudiantes¹⁷ en las once cárceles de Hauts-de-France. Allí, hemos encontrado personas internadas con condenas cortas o largas (en prisiones, centros de menores u otros centros similares) de todas las edades y nacionalidades. Hoy en día, continúo yendo a estos lugares y llevando estudiantes allí en la actividad formativa que he creado en la Universidad de Lille¹⁸, el International Master of “Art and Social Responsibility” / “Art et Responsabilité Sociale” (ARSI), dedicado a la mediación artística e intercultural en contextos educativos y sociales. Centrado en talleres artísticos de prácticas colectivas (en conexión con seminarios) donde principiantes, aficionados y profesionales se mezclan, este máster explora otras formas de vivir juntos y desencadenar procesos de individuación en el seno de un colectivo donde cada uno aporta sus saberes y sus no saberes (algo muy importante para cuestionar ciertos principios considerados como ya adquiridos) y ponerlos así en común a través del intercambio y la participación.

En la era de la tecnificación generalizada del mundo y sus ideales de automatización tendentes a negar la singularidad, las prácticas artísticas colectivas (música, teatro, Teatro de los Sentidos¹⁹,

¹⁵ El principio del programa Investigadores-Ciudadanos (Chercheurs-Citoyens) era reunir a investigadores, asociaciones y personas de la sociedad civil para tratar de dar respuestas a problemas concretos que afrontan los habitantes de un barrio, una ciudad u otro lugar. *El Juego Orquestal (Le Jeu d'Orqueste)* fue realizado por un equipo internacional (España, Italia, América Latina) e interdisciplinar de investigadores (en musicología, danza, sociología, psicología, educación social) y de estudiantes de la Universidad de Lille (Licenciatura, máster y doctorado).

¹⁶ Lassus, M.-P. (2015). *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en art dans les milieux de privation de liberté*. Lille: Septentrion.

¹⁷ Financiado por el Consejo Regional, en colaboración con la Universidad de Lille, la Asociación Hors-Cadre (Lille) y la Dirección Regional de Servicios Penitenciarios (DISP).

¹⁸ Anteriormente "Dialogue des Arts" (2004) y más tarde "Arts and Existence" (2008 y 2012), el máster “Art and Social Responsibility” / “Art et Responsabilité Sociale” (2015) tiene como objetivo formar a estudiantes de todas las disciplinas artísticas en acciones llevadas a cabo en la sociedad, incluidos los lugares marginales. Acoge a profesores visitantes que preparan a los estudiantes (nacionales e internacionales) para la mediación artística e intercultural en torno a la pregunta: *¿qué puede hacer el arte en nuestra sociedad actual?* Los estudiantes son tutorizados durante todo el primer año para poder crear y llevar a cabo concretamente sus proyectos en M2 durante una estancia de seis meses en Francia o en otros países.

¹⁹ El Teatro de los Sentidos es una compañía con sede en Barcelona (en el Polvorín. Creada en 1992 por el colombiano Enrique Vargas, n. 1940) para luchar contra la tiranía de lo visual en nuestras sociedades occidentales entregadas a la abundancia de imágenes. Busca desarrollar la escucha corporal movilizand o otros sentidos distintos al de la vista. Este teatro solicita la participación activa del público (los "viajeros") acogidos por "los habitantes" (los actores) en laberintos que constituyen viajes sensoriales atravesados en la oscuridad.

danza, pintura) permiten reapropiarse del cuerpo como fuente de conocimiento en un enfoque que favorece el cruce de conocimientos y prácticas, relacionados con la vida concreta.

Todas estas experiencias me han enseñado al menos dos cosas: por un lado, que la música, cuando se practica con motivación y deseo, intensifica la experiencia sensible al proporcionar una alegría visible, capaz de transformar a los participantes, involucrados en la producción de un sonido común desde su singularidad. Esta alegría, y el entusiasmo que despierta, están en el origen de la "excelencia" (un concepto a menudo invocado hoy en día en la universidad, pero en un sentido completamente diferente, competitivo) de los resultados obtenidos en tiempo récord gracias al trabajo intensivo (realizado el día completo durante una semana) y la motivación de los participantes, siempre voluntariosos y deseosos de aprender. Considero esta cultura del deseo como el objetivo principal, no solo de la OP, sino de la educación, que conduce así a la emancipación del individuo. Esa es la lección de los artistas, cuya presencia se justifica en las cárceles, donde hacen descubrir con cada uno capacidades imaginativas y recursos desconocidos. En ese sentido, se oponen a la educación cada vez más formateada que hoy se imparte a los niños para servir a los intereses del sistema.

La segunda cosa que recuerdo de mis experiencias es el papel liberador de la música, creando posibilidades de vida, como he podido constatar muchas veces. Por eso, suscribo plenamente la afirmación de G. Deleuze de que “no hay arte que no sea una liberación de un poder de vida”:

El arte consiste en liberar la vida que el hombre ha encarcelado.

El hombre no cesa de encarcelar la vida. No deja de matar la vida...

El artista es el que libera la vida, una vida poderosa, una vida más que personal [...] Liberar la vida de las cárceles que el hombre ha encarcelado... es lo que hacen los artistas. [...] No hay arte que no sea una liberación de un poder de vida.²⁰

Jugar es sentirse libre viviendo algo con todo el ser y experimentar placer en él. La OP no tiene otro propósito. En todos estos años, nunca he visto a nadie incapaz de tocar en la orquesta o negarse a participar en ella. Creo, hoy, que la convivencia de la OP conjuga la exigencia musical pedida a los participantes (sin la cual la práctica no tendría ningún interés) con el deseo de aprender. Eso ha permitido desarrollar formas de inteligencia colectiva e individual, inter e intrapersonal; corpórea y kinestésica, poco reconocidas por el sistema educativo actual, centrado en la lógica racional como fundamento de la vida mental en detrimento de la sensibilidad y la imaginación. Así lo demuestra el documental *Alphabet*²¹ de Erwin Wagenhofer, que denuncia el sistema educativo estandarizado que prevalece hoy en día en el mundo, de forma competitiva y concurrente (cf. las pruebas PISA, con resultados exclusivamente cuantitativos) haciendo que los niños pierdan las capacidades imaginativas en favor de una educación cada vez más formateada y automatizada con el único fin de servir al sistema (y no a las personas). Expertos en educación como un neurocientífico (Gérald Hüther), un investigador y educador (Arno Stern) y su hijo, André Stern (músico), que no estuvo escolarizado, dan testimonio de la importancia de la imaginación y el juego en la

²⁰ Boutang, P-A. (2004). *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. DVD. Editions Montparnasse. ASIN: B0001JZP3C. sect. R comme résistance.

²¹ Wagenhofer, E. *Alphabet*. (2013) Prisma Films/Rommel Film.

formación de un ser humano. Para ellos, jugar significa sobre todo experimentar placer y estar activo comprometiéndose con todo el ser, lo que no hacen los niños en la escuela, donde se orientan más hacia el conocimiento informativo que hacia la experiencia compartida en una actividad practicada con amor y placer; lo que en modo alguno implica negar al arte la exigencia, condición necesaria para sentir la satisfacción del trabajo realizado.

Las personas con la que yo he tenido contacto (niños y adultos de todos los orígenes, en situación de confinamiento o no) siempre me han parecido que poseen un gran deseo de aprender, incluidos los llamados niños "desertores escolares". Estimulados por el ambiente positivo creado en particular por los jóvenes estudiantes y por su energía, combinada con la del director de la orquesta²², siempre dispuesto a valorar las habilidades de cada uno, estos niños han sido conducidos a dar lo mejor de sí mismos, especialmente en el concierto del final de las sesiones, y a revelar facultades desconocidas, en opinión de los profesores que fueron a escuchar el concierto.

Antes de presentar la OP comparándola con otros ejemplos de orquestas con vocación social existentes, voy a centrarme en describirla para resaltar su originalidad y mostrar hasta qué punto cuestiona y renueva la participación, noción de moda hoy en día en los campos del espectáculo y la política.

La orquesta *participativa*

La OP es un dispositivo de educación artística y social que se basa en *la mezcla* de personas y géneros (el repertorio musical es muy variado, desde la música clásica hasta la música tradicional afrolatina pasando por *la chanson*). Todo el mundo puede participar, incluso sin saber música o tocar un instrumento. La inclusión y la ayuda mutua son los valores que se fomentan en esta orquesta de músicos y no músicos que aprenden a escucharse y responderse apoyándose en sonidos y silencios. Los más avanzados ayudan a los de los demás grupos (cuerda, percusión, etc.) durante la semana (de 9 a 12 y de 14 a 16.30) de práctica diaria intensiva, dividida en dos sesiones (los parciales por la mañana y los *tutti* por la tarde).

El colectivo orquestal pone de esta manera en contacto a individuos a los que se reconoce su singularidad. Todos se ponen al servicio de los demás y de la música para crear juntos un sonido común. Para lograrlo, se requiere una verdadera exigencia musical, la única capaz de hacer nacer la belleza y las emociones vinculadas a ella gracias a la escucha corporal y a la perfecta sincronización de todos en esta interpretación colectiva. Se trata de responder *a* y responder *de*, de forma no verbal, movilizandolenguajes sensoriales para comunicarse. Surge un nuevo concepto de responsabilidad, que nada tiene que ver con la idea de castigo y de culpa. Hay que entender que el objetivo de esta orquesta no es aprender a tocar un instrumento en una semana (aunque muchas veces nos sorprenda la velocidad de aprendizaje de los participantes). Se trata más bien de desarrollar la capacidad de actuar de todos en contextos donde las personas no están acostumbradas a

²² El profesor del Máster Internacional "Arte y Responsabilidad Social" Kleiberth Lenin Mora Aragón es director y miembro de la orquesta sinfónica venezolana Simón Bolívar (trompetista). Abogado diplomado en Derecho Internacional y Humanitario y en Criminología, es director del Programa Musical Académico Penitenciario del *Sistema*, que implantó en diez cárceles de Venezuela entre 2008 y 2014.

ser apoyadas por un colectivo que las aliente y fortalezca en sus potencialidades, alejándose de una inercia cercana a un estado depresivo (o a lo contrario, a una hiperactividad, en los niños en particular).

Si bien el objetivo de la OP no es formar músicos, esta experiencia tiene repercusiones en la vida cotidiana. Según los testimonios que hemos recibido de los participantes, estos descubren dentro de sí mismos recursos desconocidos gracias al apoyo de este medio ambiente acogedor donde se sienten incluidos de manera natural, lo que ayuda a recuperar la confianza en sí mismos y en los demás. Así, es bastante común ver, después de uno o dos días de práctica, que los participantes se transforman, dando lo mejor de sí mismos al servicio de esta interpretación colectiva que resulta con el desarrollo de cinco a siete piezas orquestales de promedio (a veces más). La cantidad y calidad del esfuerzo requerido se puede escuchar durante el concierto público final, que es el resultado de un intenso trabajo realizado durante la semana a partir de arreglos musicales en los que la escritura es fundamental (aunque nunca definitiva, porque puede variar según las posibilidades presentes) para que todos puedan ser valorados. Pero sí se requiere una gran exigencia para poder lograr este objetivo, porque es precisamente la calidad de los vínculos sociales creados por medio de la práctica musical lo que está en el origen del éxito de este dispositivo que asombra al mismo tiempo en cuanto a las formas de aprender música y en cuanto a su importancia en la educación (tanto de niños como de adultos) para la vida en sociedad. ¿Podría la música tener un papel que jugar en el desarrollo de la mente-cuerpo-cerebro de los humanos y contribuir a mejorar las relaciones sociales? ¿Qué consecuencias podemos sacar para el futuro de nuestras sociedades?

Para responder a estas preguntas, es necesario hacer un breve recorrido que ayude a esclarecer en qué se diferencia la orquesta participativa (OP) de otras experiencias existentes y cómo puede ser un lugar de educación y de práctica de la alteridad a partir de la escucha de uno mismo y de los demás.

Hoy, cuando la docencia se centra en la inserción profesional de los jóvenes y en la potencialidad comercial de toda la actividad humana, la capacidad de este tipo de práctica artística colectiva de reunir a personas de todas las procedencias y edades para crear nuevos saberes y formas de convivencia me parece que hay que fomentarla en nuestras sociedades multiculturales presentes y futuras. Por eso, ya han surgido muchas iniciativas para paliar situaciones de conflicto entre países enemigos o para introducir en las escuelas este tipo de dispositivos parecidos a una mini sociedad que promueve la expresión y la concentración.

La orquesta-sociedad: hacia la cooperación y la participación

El dispositivo jerarquizado de la orquesta no siempre ha sido un modelo de interacciones sociales y democracia. En realidad, ha generado relaciones jerárquicas de poder y alienación que se perpetúan hasta la actualidad. En Francia, es en el siglo XVIII cuando la orquesta tomó el significado de una cooperación entre amigos o entre voluntarios (con el nacimiento del concierto público) bajo el efecto de las transformaciones políticas y sociales de la Revolución. Hoy en día, otras formas de orquestas, más democráticas²³ o con vocación social y multicultural se han puesto en marcha

²³ Citemos, por ejemplo, las orquestas sin director como *Les Dissonances*, fundada por el violinista David Grimal, o la orquesta de cámara *Orpheus*, creada en 1972 por el violonchelista Julian Fifer.

para fortalecer la solidaridad o la fraternidad en situaciones de conflicto. Este es el objetivo de la *West-Easter Divan Orchestra*, creada en 1999 en Weimar por Daniel Barenboim para promover el diálogo y la paz en Oriente Medio reuniendo a judíos y árabes en el mismo conjunto sinfónico: "Hay mucho que aprender para la vida a través de la música y, sin embargo, nuestro sistema educativo descuida esta área, desde el jardín de infancia hasta los últimos años de secundaria", afirma el director, quien cree "que debemos tener una gran experiencia de vida para ser un buen músico".²⁴

Mencionemos también el Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), fundado en 1981 sobre la base de la experiencia del exilio y la migración, para luchar contra la discriminación y las desigualdades de todo tipo que marginan a estas poblaciones a través de acciones (artísticas) y reflexiones en los campos de la educación y la integración socio profesional. "Unir sin confundir y distinguir sin separar" es el lema del CBAI, que acoge desde 2005 a más de 250 artistas, músicos y bailarines de todos los orígenes: africanos, orientales, sudamericanos, europeos, balcánicos, zinneke de Bruselas... Concebido como un laboratorio musical, pretende promover nuevas prácticas artísticas a través de encuentros inesperados entre instrumentistas occidentales y no occidentales que tocan juntos e improvisan con sus propios instrumentos para crear música nueva e intercultural.

En Francia, desde 2008 las prácticas musicales colectivas con vocación social se han multiplicado a nivel nacional e internacional, incluidas *las orquestas en la escuela* (OAE), una asociación creada en 1999 por la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale. Bajo la supervisión del Ministerio de Cultura, estas acciones llevan a los maestros de la Educación Nacional (maestros de escuelas y profesores de educación musical en Secundaria) y profesores de instrumentos del conservatorio y/o de escuelas de música, a trabajar juntos. Gracias a estos proyectos orquestales conjuntos, los vínculos entre los dos ministerios se han fortalecido desde 2008, como se puede leer en los textos oficiales.

Como resultado de este acercamiento, otro sistema de Educación Musical y Orquestal (DEMOS) con vocación social fue creado en 2009 por la Cité de la Musique-Philharmonie de Paris (45 orquestas) para convertirse, como la OAE, en verdaderos campos de investigación (cf. el grupo de investigación Éducation Musicale et Intégration Sociale -EMIS-, fundado en 2017).²⁵

Estas acciones se centran en la educación musical con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes en la escuela y ayudarlos a superar las dificultades académicas. Sin embargo, las investigaciones y encuestas realizadas sobre la OAE revelan la dificultad de implementar una pedagogía colectiva y una incompatibilidad entre los músicos, los trabajadores sociales y los enseñantes de la educación nacional, que no tienen cada grupo los mismos objetivos. Mientras que los primeros (los profesores del conservatorio) persiguen ante todo el aprendizaje técnico del instrumento y

²⁴ Barenboim, D. (2008). *La musique éveille le temps*. Paris: Fayard, pp. 45 y 137.

²⁵ Organizado por el Laboratorio de Ideas (LDI) en conexión con el Laboratorio de Letras, Lenguas y Artes (LLA Créatis) y la UMR Educación, Formación, Trabajo, Conocimiento, este grupo tiene como objetivo producir datos sobre prácticas musicales colectivas en un territorio para comprender mejor las posibilidades de estas acciones.

del solfeo con un fin estético, los educadores ponen en un segundo plano la búsqueda de la calidad musical para primar el ser-juntos. Existe, así, una tensión o incluso un desequilibrio entre el funcionamiento de una orquesta con sus reglas y el mandato a la participación, que sigue siendo el sesgo de este otro tipo de pedagogía donde no llegamos a saber si es la participación o la calidad musical lo que importa más. Como el repertorio (clásico) elegido a menudo está muy alejado de la cultura de estos jóvenes, les resulta difícil sentarse para aprender a leer la música y a interpretarla, que sí son los objetivos perseguidos por los profesores de instrumentos que programan generalmente un único concierto al final de año.

Estas dificultades nos llevan a cuestionar el propósito de una educación musical cuyos valores de excelencia, vinculados al modelo dominante en los conservatorios y las escuelas de música, se focalizan sobre el aprendizaje técnico e individual con fines estéticos, lo que es incompatible con las lógicas educativas colectivas. Lejos de mi intención la voluntad de negar el trabajo realizado por los enseñantes de estas instituciones, legítimas en la extensión de un arte que demanda horas y horas de trabajo intensivo antes de poder obtener un sonido de calidad, como yo he comprobado en mi experiencia personal. Pero lo que muchas veces se olvida es el significado de la música en la vida humana y su importancia en la vida en sociedad (que no es favorecida por la práctica individual del instrumento, mantenida durante muchos años de aprendizaje antes de poder incorporarse a la orquesta al final de sus estudios).

Así, en Francia, el plan "Todos músicos de orquesta", puesto en marcha en 2008 sin estudios de impacto ni contratación de profesores verdaderamente formados en este tipo de pedagogía, choca con la viabilidad económica, logística, administrativa y pedagógica de este tipo de proyectos²⁶ que requieren otro enfoque educativo con una conciencia de los objetivos que no son solamente musicales sino humanos y educativos para la convivencia.

Más allá del contexto de la escuela, también han surgido iniciativas en el ámbito penitenciario, como la del ya citado director venezolano Kleiberth Lenin Mora Aragón, experimentado en prácticas musicales colectivas por su formación en *El Sistema*²⁷, un programa social y musical creado

²⁶ Esta es la conclusión del artículo de Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O. y Martinez, E. y Bach, N. (2019). *Projet d'orchestre dans un collège REP +, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs chargés de l'enseignement musical* ». *Les difficultés professionnelles des enseignants. Les Cahiers du CERFEE*, 54. Open édition. [Projet orchestre dans un collège REP+, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs chargés de l'enseignement musical \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/34444)

²⁷ *El Sistema de Coros y Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV) es una fundación creada por J. A. Abreu, con la constitución de 700 orquestas juveniles (285 Infantiles, 4-6 años; 220 Infantiles, 7-16 años y 180 jóvenes adolescentes, 16-22) y 30 orquestas profesionales, sin contar las 1800 agrupaciones corales. Todo apoyado por 15000 profesores y 20 talleres de fabricación de violines. Estas cifras provienen del artículo de Mora Aragón, K. L. "El Programa Académico Penitenciario. Juego orquestal", *op. cit.*, pág. 346. En un libro titulado *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014) Oxford: University Press), el musicólogo británico Geoffrey Baker criticó este sistema que, según él, estaba destinado únicamente a las clases medias de la sociedad. Tendría por objeto disminuir el potencial revolucionario de los jóvenes sometiéndolos a un duro régimen basado en la "disciplina, la obediencia y el orden" por parte de su creador. Yo no tuve la

en 1975 por José Antonio Abreu (1939-2018), que ha servido de modelo para las OAE y el DEMOS²⁸ en particular (sin estar necesariamente formulado), que plantea la pregunta del lugar de la música en la educación de un ser humano y en su vida con los demás.

En un mundo donde las dificultades de convivencia son cada vez más insuperables, la práctica orquestal es una forma de experimentar con nuevas formas de comunidades de acción que reinventan lo social al generar planes de existencia que pueden cambiar la vida. Esto es lo que hizo José Antonio Abreu²⁹, creando en 1975 *El Sistema*, una red de orquestas y coros infantiles y juveniles en un país, Venezuela, donde los jóvenes son mayoría.

El modelo venezolano: *El Sistema*

Todos estos dispositivos orquestales en la escuela se inspiraron en el modelo venezolano de *El Sistema*, que lo hizo accesible a los jóvenes (gracias a la enseñanza y el equipo gratuitos, con instrumentos de muy buena calidad) para aprender música y convivir en una orquesta que se ha convertido en una verdadera escuela de la vida. Aquí, uno aprende a "trabajar", la principal fuente de satisfacción, y a ser solidario y responsable de sí mismo y de los demás, en otras palabras, a participar en una experiencia social en cuyo desarrollo todos los miembros contribuyen. Pero esto no se puede lograr sin "la búsqueda de la excelencia", según J-A Abreu, una condición indispensable para poder obtener un resultado estético y artístico satisfactorio para los músicos. Porque esta búsqueda de la excelencia se apoya en el placer de tocar entre amigos y en la intensidad de la pasión por la música, como yo he podido constatar con los jóvenes que se sienten felices de reunirse para preparar los conciertos. La misma convivencia existe, también, entre los padres que esperan a los niños en las clases o ensayos y asisten a conciertos. Su extraordinaria energía, fruto de su alegría manifiesta, es en gran parte responsable del sonido excepcional de estas orquestas infantiles y juveniles, no comparable a ninguna otra. El enfoque a veces estigmatizante de los medios de comunicación, que hablan de "integración social" de estos niños solo en términos de "pobreza" y de "vulnerabilidad", es desmentido por la mirada crítica de estos jóvenes que señalan sobre todo la diversión y la convivencia como beneficios de la experiencia.³⁰ Viviendo bajo el régimen de esta comunidad musical, los niños aprenden a desarrollar valores individuales y colectivos, inseparablemente, que hacen de la música un elemento de socialización y convivencia susceptible de transformar todo conflicto en un estímulo para vivir.

De esta manera, este es el objetivo de la actividad de la OP en el ámbito penitenciario, donde la desconfianza es la regla entre los presos, inclinados a dejarse llevar en ocasiones por relaciones conflictivas. Si la orquesta puede definirse como "una comunidad cuya característica esencial y

misma experiencia de *El Sistema* durante mis diversas estancias en Venezuela, donde pude estar en contacto con muchos músicos y directores y asistir a ensayos en los que noté una gran exigencia musical, pero sobre todo la gran alegría y entusiasmo que dan a estas orquestas un carácter único.

²⁸ Dispositivo para la Educación Musical y Orquestal con Vocación Social (DEMOS)

²⁹ José Antonio Abreu Anselmi (1939-2018) fue nombrado ministro de Cultura de Venezuela en 1989.

³⁰ C.E.F.E.D.E.M. Auvergne, Rhône-Alpes (2019). Les musiciens dans la Cité: Enjeux démocratiques des pratiques de la musique. Réflexions, regards critiques, expériences. *Cahiers de recherches, Enseigner la musique*, n.º 13-14, p. 202.

exclusiva -y es la única que debe tener- es formar con el fin de ponerse de acuerdo"³¹, también y sobre todo permite oponerse a esas relaciones de manera fecunda y no destructiva.

En un momento en que los proyectos musicales participativos se multiplican, la actividad de la OP permite combinar arte y educación al tiempo que mide los intereses políticos y democráticos de la participación, que se ha convertido últimamente en una característica de nuestra sociedad del entretenimiento. De ahí la necesidad de repensar esta noción a la luz del arte y la educación, porque si consiguió ser una herramienta de emancipación en la década de los setenta del siglo pasado, se ha convertido hoy en un instrumento de poder destinado a gestionar mejor las necesidades de consumo de las poblaciones.

La noción de participación

En el *medio ambiente* de la orquesta, cada músico tiene un lugar único e insustituible desde donde puede sentir la atmósfera del ambiente que lo envuelve. Esto le permite experimentar un sentido de pertenencia que está en consonancia con las tres modalidades de *participación* según J. Zask³²: *formar parte* de lo común compartiendo la compañía del otro; *contribuir* alimentando lo común de sus aportaciones personales y *beneficiar* a través del proceso de reconocimiento resultante. Eliminar esta dimensión convivencial y contributiva sería eliminar al humano que, separado del resto del grupo, se deshumaniza, se aísla y es intercambiable como las partes de una máquina.

Las acciones que hemos llevado a cabo con la OP nos confirman en la idea de que “la participación es esencial para una vida verdaderamente humana”³³ y que es posible obtener un resultado musical de alto nivel, capaz de generar una transformación individual y social en personas que no conocen la música, transportadas al descubrimiento de cualidades inéditas de atención y escucha en contacto con músicos con buenas intenciones. La participación, como acción que los individuos ejercen sobre las características del medio ambiente que les afectan³⁴, puede desencadenar nuevos procesos de individuación asociados a la transformación individual y social y, en definitiva, la pregunta siguiente: ¿es la participación la que transforma a las personas o es la música?

La idea de que uno puede desarrollar una acción social de calidad mientras produce música mediocre no tiene sentido. Se requiere excelencia, siempre que con esta palabra entendamos el fruto de “la calidad de los vínculos sociales creados a través de la práctica musical”, como lo hace Thomas Turino en su libro *Music as social life. The Politics of Participation*³⁵. Se abre una perspectiva completamente diferente, con el objetivo de crear un medio ambiente amistoso y no competitivo, llevando a cabo nuevas formas de convivencia a través de la música como forma de vida social. Esto se hace eco de las tradiciones de la música participativa, habituales en África y América

³¹ Arvalo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Documental. Venezuela: Cines Unidos. 11'10": “¿Qué es una orquesta?”

³² Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris: Au bord de l'eau.

³³ Zask, J. (2011) op.cit., p. 117.

³⁴ Zask, J. Presentación de la edición francesa del libro de Dewey, J. *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 37.

³⁵ Turino, T. (2008). *Music as social life. The Politics of Participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Latina, como Christopher Small³⁶ y John Blacking³⁷ han demostrado. Para ellos, la naturaleza musical es innata al ser humano, aunque a menudo se ve obstaculizada por inhibiciones socioculturales. Este *a priori* de los orígenes biológicos y sociales de la música tiene consecuencias notorias, no solo en los métodos de educación musical, sino también en el papel de la música en la educación, que es una parte integral de la formación de un ser humano y de sus relaciones sociales.

Esto abre nuevas vías para la musicología, que podría interesarse en los usos de la música y sus significados para los humanos en lugar de centrarse en los géneros y las formas de la música "clásica" occidental (o no occidental). Esta línea es la que Thomas Turino (2008) emprendió, distinguiendo la música *representativa* (*presentational*, de los conciertos "clásicos" que interpretan obras identificadas por un público que se contenta con escuchar) de la música *participativa*³⁸ (*participatory*, abierta a todos y ajustada a las necesidades y habilidades de los participantes, que pueden improvisar en determinados momentos). Esto corresponde a lo que P.-J. Proudhon llamó "arte en situación"³⁹, que él consideraba el verdadero propósito del arte, que no está hecho para salones y conciertos que según él: "son la muerte de la música" porque matan la espontaneidad (al igual que las escuelas y los conservatorios). Del mismo modo, "un museo no es el destino de una obra de arte" sino un lugar de estudio y paso para el verdadero destino social del arte que debe conducir, en su opinión, a la "perfección de la humanidad".⁴⁰

Haciendo hincapié en la participación y buscando un repertorio ajustado a la situación del momento (esto requiere un trabajo concienzudo de arreglos), que siempre tenía como fin hacer un concierto público, la OP participa más bien de las dos primeras categorías. Es sobre esta facultad de la música para unir a las personas, para envolverlas en una "atmósfera" propicia, sobre la que se apoya esta orquesta, en la cual la educación de la conciencia individual opera sobre la conciencia colectiva, fuente de toda creatividad.

Esta cualidad "atmosférica" de la música tiene un poderoso impacto en las emociones y los estados de ánimo, independientemente de nuestro grado de comprensión intelectual de las estructuras musicales.⁴¹ La atmósfera creada por este medio ambiente humano produce una energía que envuelve

³⁶ Small, C. (2019). *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*. París: Philharmonie de Paris.

³⁷ Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press. (1980), *Le Sens musical*, París: Minuit.

³⁸ Otras dos categorías han aparecido con las nuevas tecnologías: la música grabada (*High fidelity*) y la compuesta en estudio (*studio audio art musicmaking*).

³⁹ Proudhon, P.-J. (1865) *Du principe de l'art et de sa destination sociale*. Farnborough: Gregg International Publishers, 1971. Después de haber experimentado el encarcelamiento, evoca las canciones de los prisioneros que resonaban por la noche en las celdas de la prisión y que pronto fueron prohibidas. "Fue, dijo, un verdadero agravamiento de la sentencia. *Era música real, realista, aplicada, arte en situación...*", pp. 41-42.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Pallasmaa, J. (2016). "Todas las formas de música son excepcionalmente atmosféricas". En "Percibir y sentir las atmósferas. La experiencia de espacios y lugares." Conferencia pronunciada en la Sala Utzon de la Ópera de Sidney el 23 de febrero de 2016 como parte de un ciclo de conferencias en Australia (*The Six Australia Lectures*).

y atraviesa a todos los participantes, empujándolos a actuar y escuchar con mayor intensidad. Esto lo confirma el arquitecto finlandés Juhany Pallasmaa (n. 1936), según el cual la música es solo atmósfera y crea espacios dinámicos en lugar de formas. Sin embargo, son estas las que generalmente interesan a los musicólogos y no esa energía que es la fuerza de un medio como la orquesta. Cuando tocas en una orquesta, el efecto es impactante y comprendes que la música es ante todo un lenguaje corporal que involucra todos los sentidos en una experiencia inmersiva que lleva a los participantes a comprender la música como un cuerpo en movimiento. Nadie puede resistirse a este flujo de energía que lo envuelve y lo vitaliza. Producto de la interacción entre el organismo y el entorno, este tipo de percepción por la que captamos atmósferas dotadas de tonalidades afectivas es característica de la música que “transforma nuestra participación espacial y corporal en una impresión de atmósfera acogedora y de implicación personal”⁴². De ahí el éxito de la OP, que proporciona una experiencia tanto humana como musical.

Si la OP intenta la experiencia de insertar la individualidad en la comunidad, entonces su función será la de mejorar la calidad de las relaciones entre la experiencia individual y las relaciones humanas. Pero la orquesta es un lugar de relaciones y de crecimientos múltiples, viviendo solo por los vínculos que crea. Esto está en consonancia con la tesis de J. Blacking, para quien la música es un medio para generar formas especiales de cooperación, expresando a través del lenguaje no verbal y sensorial aspectos de la experiencia de los individuos en la sociedad. Por eso, es vital, en su opinión, para el futuro de las sociedades.

Las tradiciones participativas

Las prácticas musicales colectivas, en tanto que fuerza de cohesión social, son un recurso clave para la transformación de las subjetividades individuales en las tradiciones musicales participativas, en las que son vitales para la educación. Concebida tanto como un espacio de intimidad donde se puede experimentar la experiencia del *flow* (o experiencia del flujo)⁴³ y la de una perfecta sincronización entre las personas, la música participativa es un modelo de experiencia social que puede enriquecer las vidas individuales.

En las tradiciones participativas, cualquier persona puede tomar parte y contribuir, a cualquier edad, sea músico o no. Ya que la calidad de la actuación se juzga de acuerdo con el número de participantes, los músicos tienen la responsabilidad de buscar una base amplia en la actuación musical para lograr aumentar la participación, sin excluir a nadie (incluso a los niños pequeños).

Dado que el valor inclusivo tiene prioridad sobre la calidad del sonido, la música participativa (íntimamente ligada a la danza en estas tradiciones) está más orientada hacia las relaciones humanas y sociales que hacia el arte. Ni competitiva ni jerárquica, es una forma de conectar con los

⁴² Pallasmaa, J. (2016). *op. cit.*, p. 121.

⁴³ El *flow* (o flow-experience) es una experiencia de hiperconcentración, es decir, la absorción total de una persona por su actividad en la que las emociones están totalmente coordinadas, dando lugar a una especie de "estado de gracia", un sentimiento de alegría intensa que puede llevar al éxtasis. Concepto atribuido a [Mihály Csíkszentmihályi](#) (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics.

demás y de hacer la experiencia del *flow*, ofreciendo recursos para la integración individual y social, en una interacción que es la fuente del placer musical y espiritual experimentada en la experiencia. Según Turino, participar en estas actuaciones musicales tiene efectos directos en la convivencia y representa un beneficio importante para la salud social.

Esta es también la opinión de John Blacking (1928-1990), un músico y antropólogo que pasó varios años con los vendas (tribu bantú del sur de África) para observar el papel de la música en la educación de los niños⁴⁴. Es a través de la danza como aprenden a adentrarse en el movimiento corporal de la música⁴⁵, ya que desde temprana edad se les introduce en las representaciones colectivas. De este modo, toman conciencia de la fuerza vital presente en el cuerpo, por lo que se conectan con los demás a través de la música y aprenden a sentir la música que tocan y/o crean sin inhibiciones, sin verse estorbados por las instrucciones de los adultos. Esto lleva a pensar que existe una capacidad innata para el sentido musical en todo ser humano y que, lejos de ser un comportamiento aprendido, la música está en estas tradiciones, completamente integrada en la vida social. De ahí la tesis del origen social y biológico de la música⁴⁶, que tiene su fuente en el cuerpo humano y no puede transmitirse sin que exista asociación entre individuos, según Blacking.

En un mundo donde el poder autoritario se mantiene a través de los medios de la superioridad técnica, es esencial mostrar que las verdaderas fuentes de la técnica, de cualquier cultura, se encuentran en el cuerpo humano y en los intercambios para conseguir una acción común.⁴⁷

Si es cierto que “lo esencial de la música se encuentra en el cuerpo humano que todos los hombres tienen en común”, eso da alguna esperanza a un entendimiento entre las culturas⁴⁸. De ahí la importancia de la música no solo en la educación sino para la supervivencia de la humanidad⁴⁹, siendo su función principal mejorar la calidad de las relaciones humanas a través de una experiencia compartida que da sentido al mundo y nos hace conscientes de nuestra humanidad común. Su tesis es que todos los seres humanos nacen con las mismas capacidades emocionales e intelectuales (tesis compartida por E. Wagenhofer en su documental *Alphabet*) antes de que la inhibición de estas habilidades provoque el que no se desarrollen en una educación dirigida más a formatear a los individuos y al aprendizaje que a promover el desarrollo del talento de cada uno. Contrariamente a la visión occidental, técnica y competitiva, de la práctica musical aún hoy dominante en las escuelas y conservatorios de música donde el estudio individual de un instrumento se vive al ritmo de exámenes y concursos, como única finalidad declarada, haciendo así perder a los niños el sentido de esta práctica en sus vidas, en las tradiciones participativas la función del músico es contribuir a la producción de energía tanto humana como musical para mantener la solidaridad entre las personas.

⁴⁴ Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.

⁴⁷ Blacking, J. (1980), *op. cit.*, Paris: Minuit, p. 129.

⁴⁸ Blacking, J. (1980), *op. cit.*, pp. 124 y 65.

⁴⁹ *Ibid.*

En las sociedades africanas, el aprendizaje musical comienza en los primeros años de vida, cuando los niños son llevados por sus madres (a sus espaldas) en un cuerpo junto a cuerpo que les hace experimentar los ritmos de las muchas actividades practicadas a diario para las necesidades de la vida en sociedad (incluida la música y la danza). También hay momentos musicales específicos para niños y otros individuos, que comparten con los adultos en rituales o ceremonias diarias. Al transmitirles este conocimiento (de una manera lúdica y casi inconsciente), se espera que asuman una cierta responsabilidad en los diferentes grupos sociales a los que pertenecen (hacer que el rendimiento sea accesible para todos comunicando energía) y no que se entrenen con el único propósito de convertirse en virtuosos. Aunque esto suceda, es la participación lo que se favorece, a diferencia de lo que ocurre en nuestras sociedades occidentales donde se diferencian aquellos que saben tocar y cantar con talento de quienes, supuestamente, no lo poseen, quedando estos excluidos de este "conocimiento" dispensado en lugares específicos (y de pago) a los que esos "no músicos" no tienen acceso.

El progreso técnico conduce a un cierto grado de exclusión social: la escucha pasiva es el precio que algunos deben pagar para convertirse en miembros de una sociedad superior cuya superioridad se basa en las capacidades excepcionales de una pequeña élite... el nivel técnico de lo que debería llamarse sentido musical está distorsionado, y es necesario que algunos lleven esta marca de infamia: no músicos.⁵⁰

Esto contrasta con la concepción de los citados vendas de que todos los humanos son capaces de hacer música⁵¹ desde el momento en que son constantemente estimulados por su medio ambiente y animados en sus habilidades musicales, que adquieren "sin saberlo", día tras día, al ser integrados en todas las actuaciones y actividades musicales. Al descubrirse a sí mismos como músicos, estos niños desarrollan otra relación con el mundo y con los demás, con quienes se sienten conectados gracias a estas prácticas.

En estas sociedades, la música no es una rama de la técnica, sino una filosofía⁵², según Blacking, una visión del mundo y de la vida social. Es lo que confirma el compositor M. Ohana, quien se inspiró en estas tradiciones participativas (con las que entra en contacto durante sus viajes en particular por África) para componer una música "que no sea representación sino compartir", como yo he experimentado ejecutando una de sus obras con estudiantes de la universidad y músicos de la orquesta de Lille⁵³. Reuniendo a músicos profesionales, principiantes y aficionados, así como

⁵⁰ Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 12.

⁵¹ Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 43.

⁵² Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 83.

⁵³ Ohana, M. Periódico *le Matin* de 15 de julio de 1978. Entrevista de Brigitte Massin sobre el tema de *su Misa*, pero que se puede aplicar a *L'Office des Oracles* 1974 para 3 grupos vocales (principiantes, aficionados y profesionales), conjunto instrumental, mimos y bailarines bajo la dirección de 3 directores de orquesta, uno de los cuales es el principal). Esta obra fue creada en Lille (por iniciativa mía) con estudiantes, coros de la región y músicos de la Orquesta Nacional de Lille, bajo la dirección, como director principal, de Roland Hayrabedian.

bailarines, esta experiencia fue el punto de partida de mi reflexión sobre la música participativa que condujo a la creación de la OP.

Es necesario enseñar al niño que la música es una visión esencial de la vida, proporcionarle el amor por la música antes que el conocimiento técnico, y hacerle designar el universo ambiental tanto por los sonidos como por las palabras.⁵⁴

Musiquer

Tal es el fin de esta experiencia que está relacionada con las tesis de J. Blacking y Christopher Small (1927-2011), un compositor y pedagogo este último que introdujo un nuevo término, *musiquer*, para describir esta forma innata de practicar la música y participar en ella en grupos sociales que reúnen a músicos y a no músicos. Recuerda Small que "en muchas culturas, el intercambio universal de la facultad musical es una realidad cotidiana" y que "cada individuo es capaz de contribuir de una forma u otra a la actividad *musical (musiquante)*". Porque "todos los seres humanos nacen con la facultad de la música"⁵⁵.

Musiquer es una actividad a través de la cual creamos un conjunto de relaciones que dan forma a nuestra relación con el mundo.⁵⁶

De esto, él deduce que no se trata tanto de cómo formar a músicos virtuosos y/o profesionales en los conservatorios como de preguntarse cuál es el sentido, individual y social, de la música para la educación de los seres humanos y de crear "un contexto social hecho de interacciones musicales, formales y/o informales" en el que podamos vivir juntos: este es el gran reto al que nos enfrentamos en las sociedades multiculturales del mundo actual y futuro, marcado por las crisis de todas clases (ambientales y sanitarias y otras) que operan hoy en todas partes.

Si consideramos, con los antropólogos del lenguaje, que el ser humano necesita, para vivir, comunicarse haciendo hablar al mundo, las diferentes artes -y en particular la música- no han hecho más que desarrollar esa reciprocidad de intercambios que caracteriza a todo medio humano. En este sentido, la OP se presenta como un medio ambiente en el que "crecer juntos" y crear posibilidades de vida a través de la comunicación a través de lenguajes sensoriales. Permite poner en práctica el carácter dialógico de la imaginación humana que da sentido a la vida y constituye la magia del *arte como figura de la felicidad*.⁵⁷

Ahora bien, lo dialógico es un rasgo constitutivo de la música que abre muchas oportunidades para practicar la interculturalidad al establecer así puentes entre los seres y entre las culturas. Desde este punto de vista, ayuda a comprender el mundo de hoy y de mañana implementando una "poética de la relación" defendida por E. Glissant y su noción de "créolisation" que nos sitúa, a cada

⁵⁴ Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, febrero.

⁵⁵ Small, C. (2019) [1998], *op. cit.*, p. 415.

⁵⁶ Small, C. (2019) [1998], *op. cit.*, p. 115.

⁵⁷ Cany, B. et Poulain, J. (2016). *L'art comme figure du bonheur*. Traversées transculturelles. Paris: Hermann.

uno, en el cruce de varios mundos. Como “pluralidad de individuos singulares”⁵⁸, la OP nos hace experimentar la alteridad, dentro y fuera de nosotros a través de la escucha y los lenguajes sensoriales, actitud propia de los *in-fans*.

Y comenzamos a soñar con una educación que se atreva a promover esta sensorialidad a través del modo de participación corporal en el mundo que por naturaleza poseen los niños al nacer, al no tener el lenguaje todavía para comunicarse. Es este conocer-sabor (*savoir-saveur*)⁵⁹ el que es primario y forja su sensibilidad sonora, gustativa, táctil, como el olfato en una escucha animal del mundo que ellos pierden de mayores. En lugar de reforzarlo, se les impulsa desde temprana edad al sistema de escritura alfabético que privilegia su sentido visual en detrimento de todos los demás sentidos. Este sistema niega su sensorialidad natural que les permite sentir la presencia de las cosas, escuchar su “sonoridad de ser” a través de las vibraciones y los ecos, en un diálogo poético con su medio ambiente. “Ver es el hecho de un espectador: oír es el hecho de un participante”⁶⁰ porque escuchar consiste en “transformarse en sonido existiendo en él”⁶¹.

Esto pone en acción una percepción global e instantánea, un modo de percepción “atmosférica” y multi perceptiva, a diferencia de la vista y su modo distanciado de relación con un mundo que se ha convertido en “objeto”, que nos convierte en meros espectadores. Es esta pobreza de la vista la que se privilegia hoy día, donde lo visual se impone cada vez más (cf. las imágenes que invaden nuestra vida a través de las pantallas) en detrimento de la escucha. Esta participación corporal en el mundo es fundamental para la práctica orquestal, que es en realidad una práctica de empatía, que puede convertirse, más allá de estas acciones, en el marco de igualdad entre todos los humanos y todas las culturas en las sociedades futuras. Esta forma natural de relacionarse con el mundo (a diferencia del enfoque “objetivo”, que es una construcción de la mente, útil en la ciencia, pero inoperante en el arte) es también un método de investigación para la antropología consistente en “observar, intercambiar y aprender del otro hasta conseguir comprenderlo en su totalidad”⁶². Este es el objetivo de la OP, que desarrolla, en este sentido, una ética (en el sentido de un trabajo sobre sí mismo) y una filosofía de vida en acción. Sin ser una forma de vida (como en las sociedades africanas) se inspira en estas tradiciones participativas, pero no renuncia a la calidad musical del resultado sonoro, condición imprescindible para su buen funcionamiento.

⁵⁸ Esta es la definición de política según H. Arendt que hace de la relación (el entre dos) la condición de este proyecto de construcción de un mundo común.

⁵⁹ Lassus, M.-P. (2019). *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, Louvain: EME, L’Harmattan, chap. V, p. 200. Recordemos que no es hasta el siglo XVII cuando se hace la distinción entre ambas palabras y con ello la de ciencia, filosofía y sabiduría: “Conocer, sabiduría, sabor (*savoir, sagesse, saveur*) derivan del mismo tronco latino: *sapere*. “Conocer las cosas es primero saborear su sabor, saborear sus cualidades sensibles”. J. RICOT. (1999). *Leçons sur savoir et ignorer*. Paris: PUF, p. 3.

⁶⁰ Dewey, J. *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 322.

⁶¹ Takemitsu, T. in A. Poirier. (1996). *Toru Takemitsu*. Paris: Michel de Maule, pp. 63-64.

⁶² Agier, M. (2019). *La sagesse de l’ethnologue*. Paris: PUF, p. 4.

Para una educación artística

En seres que tienen el sentimiento de no contar para nada, de ser y no tener nada, como he podido conocer en las cárceles, participar de este esfuerzo tanto individual como colectivo en el seno de una orquesta da a todos el sentimiento de existir. La alegría de tocar contrasta con la tristeza y la indiferencia que aíslan a los sujetos de sí mismos y de la sociedad, haciéndolos renunciar a todo proceso de subjetivación o individuación. Sin embargo, la búsqueda de la alegría como forma de ser y de vivir, confiere libertad y sabiduría, como dice Spinoza, quien la define así: “La alegría es el paso de una perfección menor a una perfección mayor”; asimilando aquí la perfección a la actividad o potencia de obrar que aumenta con la alegría y disminuye con la tristeza. “Cuanta más perfección tiene una cosa, más activa es y menos sufre y, a la inversa, cuanto más activa es, más perfecta es”⁶³. Por eso, según él, los tiranos tienen interés en mantener la tristeza para poder manipular a sus súbditos.

Al fortalecer así la confianza o autoestima y la capacidad de actuar, la alegría es un remedio para la exclusión y la desafección social. Es, junto al entusiasmo, un medio poderoso para aumentar nuestra vitalidad, como lo demuestran los neurocientíficos (confirmando así la intuición spinoziana), para los que el cerebro se desarrolla de acuerdo con el entusiasmo con el que utilizamos⁶⁴. Esto explica por qué progresamos tan rápido en la OP. Porque cuando hacemos algo con entusiasmo, liberamos y producimos nuevas sustancias que refuerzan el crecimiento de nuevos “contratos neuronales”, como nos enseña el neurobiólogo Gerald Hüther, que aparece en el documental *Alphabet* de E. Wagenhofer citado anteriormente. Él describe las operaciones realizadas en el cerebro de la siguiente manera:

En cada uno de estos momentos se activan los centros neuro emocionales. Las células nerviosas alojadas allí tienen grandes apéndices que se extienden por todas las áreas del cerebro. Más tarde, en las extremidades se vierte un cóctel de neurotransmisores neuroplásticos, que alientan a los grupos de células nerviosas recién cambiadas a producir ciertas proteínas en mayores cantidades. Estas proteínas, bien determinadas, permiten el crecimiento de nuevos apéndices, la formación de nuevos contratos neuronales, así como la consolidación y estabilización de todas las conexiones que se activan en el cerebro cuando resolvemos un determinado problema o asumimos un nuevo reto.⁶⁵

El motivo del entusiasmo es irrelevante: lo único que cuenta para el cerebro es el movimiento de estos neurotransmisores. En una conferencia sobre el entusiasmo, André Stern explica: “Cada vez que te entusiasmas con algo, hay lo que se llaman transmisores neuroplásticos que se derraman, [...] [ellos] son como el fertilizante para el cerebro”⁶⁶. Pero para eso hay que emocionarse, tocarse

⁶³ Spinoza, B. (2008) *Ética*. Parte III, Definición. Parte V, Proposición 40.

⁶⁴ G. Hüther (n. 1951) en *Alphabet* (2013). Citado en Stern, A. (2017). *Jouer*. Arles: Actes Sud, p. 119. Profesor de neurobiología de la Universidad de Göttingen, a G. Hüther se le presenta en el documental como uno de los investigadores alemanes más relevantes en la actualidad.

⁶⁵ Stern, A. (2017). *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*. Arles: Actes Sud, p. 119.

⁶⁶ Stern, A. (2015). 7è Rencontre de l'ARAT Association de Recherche en Art et Thérapie. Béziers, Centre Hospitalier, Espace Perreal / Espace Agora, 22-23/02.

“para ser agarrado en el corazón”, según la expresión de Herman Hesse que retoma A. Stern: “estos neurotransmisores solo fluyen cuando los centros emocionales están activados en el cerebro y, para que se activen, algo tiene que apoderarse de ti”⁶⁷.

Cuando se sabe que un niño pequeño está unas cincuenta veces al día en un estado de entusiasmo muy grande, medimos el efecto que produce en la sensibilidad, lo que debe fomentarse. Esto confirma que el conocimiento solo se graba profunda y duraderamente cuando nuestros centros emocionales están activados. Porque la inteligencia, el conocimiento, el saber no bastan. No son nada sin esa pequeña llama que brilla en lo más profundo de los seres y que se debería desarrollar en los niños con una educación preocupada por ese estado poético que los predispone a entusiasmarse con todo. Sin embargo, la escuela trabajará para silenciarla o atenuarla (en el mejor de los casos), matando paulatinamente esa capacidad de asombro que es propia del genio del niño, de los poetas y de los artistas, para quienes se convierte en una forma de vida. Pero este no es el objetivo de la escuela-empresa que pretende formatear en la actualidad a los niños para que sirvan a la economía del país, siendo capacitados y dirigidos para promover “ante todo la rentabilidad”. “El resto no cuenta”, como asegura uno de los que compiten por convertirse en “el mejor CEO del futuro” en el documental *Alphabet* de E. Wagenhofer.

Estrechamente ligada al desarrollo de la economía, esta forma de educación tiende a negar el potencial imaginativo de los niños que hoy ya no saben jugar, es decir, ser activos empleando todas sus facultades para vivir esta actividad que les da placer y alegría. Entregados todo el día (incluso en la escuela) a las máquinas (pantallas de ordenadores, teléfonos móviles y elementos parecidos), se vuelven estériles, se vacían, y es así como los queremos, según Arno Stern, que intenta “salvar a esta especie en peligro de extinción” (el niño) a través de juego de pintar, practicado en el “clos-lieu”. Este espacio sin puertas ni ventanas pretende devolver la libertad de pensamiento a “personas que, sea cual sea su edad, dedican regularmente su tiempo a realizar pinturas sin modelos ni propuestas ni discursos repetidos”⁶⁸. Ni juzgados ni evaluados, realizan así un trabajo sobre sí mismos (= una ética) para reapropiarse de su singularidad. Este es el objetivo de la educación, según Hannah Arendt: forjar un carácter. La filósofa percibió, desde principios del siglo XX, una “crisis educativa”⁶⁹, ya que en la educación lo que preocupa básicamente es la instrucción, el saber informativo que no enseña a los niños qué es el mundo para que ellos puedan crear en él lo común⁷⁰. Desde esta perspectiva, es fundamental que cada uno pueda desarrollar sus propias cualidades, para lograr un proceso de individuación que le permita vivir con los demás. Porque “los hombres no nacen para morir sino para nacer e innovar”⁷¹. Por eso, desde el punto de vista de los procesos automáticos que parecen regir la marcha del mundo, la acción parece un milagro. Sin embargo, “el milagro que salva al mundo de la ruina natural, afirma H. Arendt, es el hecho de la natalidad

⁶⁷ “Hacen que las células nerviosas que están a la base, a través de un proceso de transducción de señales mediado por receptores, inicien la inducción genética... es decir, produzcan proteínas... necesarias para construir nuevos filamentos, hacer nuevos contactos, hacer que las redes neuronales sean más densas.”

⁶⁸ Tal es la definición de “niño” según Arno Stern.

⁶⁹ Arendt, H. (1972). *La crise de la Culture*, Paris: folio Essais Gallimard, pp. 251-252.

⁷⁰ Según la filósofa, no hay más mundo que el común.

⁷¹ Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy Pocket, p. 313.

en la que se arraiga la facultad de obrar [...], es el nacimiento de hombres nuevos”⁷². Según ella, los niños encarnan este milagro que puede salvar al mundo a través de nuevas acciones para construir lo común entre los humanos (convertidos ahora sordos y ciegos).

Conclusión

Hoy, cuando los escolares empiezan a dar la alarma de una posible e inminente catástrofe de la vida en la tierra, ahora que parece evidente que el crecimiento económico descontrolado solo engendra injusticia social, urge pensar en otra educación al servicio de una humanidad en consonancia con un medio ambiente (y no basada en una ideología de la exclusión, como es el caso en nuestras sociedades contemporáneas). ¿No ha demostrado la ciencia (física) que todo es solo consonancia e interacción entre los seres vivos y en el universo? ¿Es en este contexto donde debe pensarse hoy sobre la educación para saber si el verdadero propósito del ser humano en esta tierra es acumular información o más bien debe ser experimentar una vida plena en relación con un medio ambiente que le da sentido? En un mundo que ya no sabemos escuchar ni sentir, ¿aprender a *oír la tierra y escuchar los entornos humanos*⁷³ no debería ser el programa de la educación futura para transitar hacia una nueva concepción de lo viviente? Esto podría inspirarse en el arte, que es “una celebración de la vida”⁷⁴ multiplicada en la música, basada en la escucha de un entorno que responde a nuestro ser, que aumenta la vitalidad y potencia para actuar. Quizás entonces descubramos que lo poético está en nosotros y que el arte (de conectarse a través de sonidos, miradas y gestos) permite acceder a una plenitud de vida que hoy más que nunca falta, en una época donde el poder (ligado al conocimiento), la economía y la empleabilidad se han convertido en las prioridades de la educación, tanto en la universidad como en la escuela.

Sometidas al modelo objetivo de las ciencias exactas, las ciencias humanas están al servicio de las técnicas, empujadas así a no tener en cuenta ni la subjetividad ni la relatividad, inherentes al buen funcionamiento del ser humano. Porque la indeterminación es fundamental para la supervivencia de la especie⁷⁵, favoreciendo la creatividad y el sentimiento de libertad. Esto es lo que se puede experimentar en la OP, donde cada uno realiza la experiencia de su singularidad y de su igual pertenencia a la comunidad humana, mientras aprende a crecer en este medio ambiente impredecible que siempre está por crear. Sumergidos en lo desconocido de la realidad, el ser humano está dotado de una orquesta invisible que debe aprender a escuchar para perdurar y crecer en lo impredecible⁷⁶ y convertirse en ciudadano de múltiples mundos, contrariamente a la visión actual de un mundo único basado en la economía de mercado. Para ello, debemos movilizar la imaginación y la intuición del *homo resonans*⁷⁷ y dotar a nuestras escuelas de una verdadera educación artística que pueda reactivar el motor de la ilusión y la alegría, imprescindibles para la creación de un

⁷² *Ibid.*

⁷³ Título del último libro de Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains*. Entretiens avec Damien Deville. Postface de Vinciane Despret.

⁷⁴ Dewey, J. (2005), *op. cit.* p. 523.

⁷⁵ Delmas-Marty, M. (2013). *Résister Responsabiliser Anticiper*. Paris: Seuil.

⁷⁶ Glissant, E. (2005). *La Cohée du Lamentin*. Paris: Gallimard, pp. 25-26.

⁷⁷ Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Paris: La Découverte.

mundo común que nos haga vivir como seres humanos. Las prácticas artísticas colectivas, al concretar otras formas de vivir juntos, en la diferencia, contribuyen a la construcción de este mundo común. La OP es, en este sentido, un ejemplo de implicación en una comunidad de acción en la que se aprende a practicar la empatía y el respeto a la alteridad como principios de convivencia. Esto hace de la participación una conducta humana, una fuerza social y la expresión de una sensibilidad a la que la música da forma al mostrar que “el desarrollo de la conciencia musical es un proceso educativo”⁷⁸.

Bibliografía

- Agier, M. (2019). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: PUF.
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy Pocket.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la Culture*, Paris: folio Essais Gallimard.
- Arvalo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Documental. Venezuela: Cines Unidos.
- Baker, g. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014) Oxford: University Press.
- Barenboim, D. (2008). *La musique éveille le temps*. Paris: Fayard.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Paris: Éditions Éoliennes.
- Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains*. Entretiens avec Damien Deville. Postface de Vinciane Despret.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Blacking, J. (1980), *Le Sens musical*, Paris: Minuit. Título original: (1973). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.
- Cany, B. & Poulain, J. (2016). *L'art comme figure du bonheur*. Traversées transculturelles. Paris: Hermann.
- C.E.F.E.D.E.M. Auvergne, Rhône-Alpes (2019). Les musiciens dans la Cité: Enjeux démocratiques des pratiques de la musique. Réflexions, regards critiques, expériences, *Cahiers de recherches, Enseigner la musique* n.º 13-14.
- Delmas-Marty, M. (2013). *Résister Responsabiliser Anticiper*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. (1934). Paris: Gallimard, Folio essais.

⁷⁸ Miller Chernoff, J. (1979) *African Rhythms and African Sensibility: Aesthetics and Social Action in Africa Music idioms*. Chicago: Chicago University Press, p. 154.

- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. (1915). Paris: Folio Essais, Gallimard.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* (1916) seguido de *Expérience et éducation* (1938). Paris: A. Colin.
- Glissant, E. (2005). *La Cohée du Lamentin*. Paris: Gallimard.
- Govias, J.A. (2011). *The Five Fundamentals of El Sistema*. Canadian Music Editor.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Collect. Paideia, Rennes : PUR.
- International Convivialiste, (2020) *Second Manifeste convivialiste*.
Pour un monde post-néolibéral. Arles : Actes Sud.
- Lassus, M.-P. (2015). *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en art dans les milieux de privation de liberté*. Lille: Septentrion.
- Lassus, M.-P. (2019). *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, Louvain: EME, L'Harmattan.
- Le Clezio, J.-M (1978). *L'inconnu sur la terre*. Paris: Gallimard.
- Mauss, M. (2007) [1924]. *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige.
- Mihály Csíkszentmihályi (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Miller Chernoff, J. (1979) *African Rhythms and African Sensibility: Aesthetics and Social Action in Africa Music idioms*, Chicago: Chicago University Press.
- Ohana, M. *le Matin* du 15 juillet 1978. Propos recueillis par Brigitte Massin
- Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, febrero.
- Pallasmaa, J. (2005) Conferencia en la Escuela de Arquitectura de la Washington University, St Louis, in *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. 2014). Título original *The Eyes of skin. Architecture and the Senses*. Segunda edición ampliada. Trad. de Moisés Puente y Carles Muro. Barcelona: GG.
- Pallasmaa, J. (2016). Percevoir et ressentir les atmosphères. L'expérience des espaces et des lieux. Conférence donnée à l'Utzon Room de l'Opéra de Sydney le 23 février 2016 dans le cadre d'une série de conférences en Australie (*The Six Australia Lectures*).
- Proudhon, P.-J (1865) *Du principe de l'art et de sa destination sociale*. Farnborough: Gregg International Publishers 1971.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Paris: La Découverte.
- Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O., Martinez, E. et Bach, N. (2019). Les

difficultés professionnelles des enseignants. *Les Cahiers du CERFEE*, 54. Open édition. <https://doi.org/10.4000/edso.8090>

Small, C. (2019). *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*. Paris: Philharmonie de Paris.

Spinoza, B. (2008) *Ethique*. Parte III, Définition. Partie V, Proposition 40. Paris: Flammarion.

Stern, A. (2015). 7è Rencontre de l'ARAT Association de Recherche en Art et Thérapie). Béziers, Centre Hospitalier, Espace Perreal/ Espace Agora, 22-23/02.

Stern, A. (2017). *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*. Arles: Actes Sud.

Poirier, A. (1996). *Toru Takemitsu*. Paris: Michel de Maule.

Turino, T. (2008). *Music as social life. The Politics of Participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Wagenhofer, E. *Alphabet*. (2013) Prisma Films/Rommel Film.

Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris: Au bord de l'eau.