



DIALOGUE:  
A PEDAGOGICAL TOOL WITHIN THE CLASSROOM

DIÁLOGO:  
UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA



Programa de acción  
en el ámbito del  
aprendizaje permanente

Alejandra Moreno Álvarez y Eduardo Viñuela Suárez





DIALOGUE:  
A PEDAGOGICAL TOOL WITHIN THE CLASSROOM

---

DIÁLOGO:  
UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA

---

Alejandra Moreno Álvarez y Eduardo Viñuela Suárez

Espora, 2014

1ª edición

ISBN: 978-84-697-0595-7

Impreso en España / *Printed in Spain*

.....  
El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

*This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained the.*

Dialogue:  
A pedagogical tool within the classroom

- Introduction ..... 9
  - Dialogue within the Postcolonial  
Literatures Syllabus. A Tool for Thoughting..... 15
  - Music and Dialogue in Education:  
from Active Listening to Improvisation..... 27
- 

Diálogo:  
Una herramienta pedagógica en el aula

- Introducción. .... 49
- La inclusión de diálogo en el temario  
de literaturas postcoloniales. Del pensamiento  
al pensamiento en proceso o “thoughting”. .... 57
- Música y diálogo en la educación:  
de la escucha activa a la improvisación ..... 69



---

*A key difference between a dialogue and an ordinary discussion is that, within the latter people usually hold relatively fixed positions and argue in favor of their views as they try to convince others to change. At best this may produce agreement or compromise, but it does not give rise to anything creative.*

---

David Bohm & David Peat (1987: 245)





## Introduction

The present work is the result of our participation in the Grundtvig Learning Partnership Project “Dialogue, Creative Communication Competencies for Disadvantaged Groups” (2010-2012), funded by the European Union within the Lifelong Learning Programme and coordinated by Peter Seier and Dr. Heidemarie Wünsche-Piétzka, from Strategy Transnational (Germany). The partners, institutions and associations which took part in this European project were: Strategy Transnational (Chemnitz, Germany), SEMUO, University of Oviedo (Oviedo, Spain), The Icelandic Association for Women’s Rights and Gender Equality (Reykjavik, Iceland), Centrul Pentru Promovarea Invatarii Permanente (Timisoara, Romania) and the African Caribbean Women’s Development Centre (London, England).

The aim of the project was to give tools to each selected partner, institution and association, to help them empower the disadvantaged people and groups they work with, by strengthening equity, social cohesion, intercultural dialogue and active citizenship. The main theoretical framework we all had in common as a starting point was the study of “dialogue”. This included the study of the works by David Bohm (1996), Martin Buber (in Avnon, 1998) and William Isaacs (1999). Meetings were organized by each institution, organization and association which took part in the project. At the meetings, we put into practice sensitive dialogue circles and workshops supported by expert dialogue facilitators. These were invited by Strategy Transnational, the project coordinator. At the end of the two year project we were enriched with the experience of dialogical communication and behavior, not only theoretically but also in practice, which, all in all, meant common thinking and an undergoing appreciation in acting as equals.

Dialogue settings were diverse, from Timisoara penitentiary to the University of Oviedo, among others. Along the project implementation, we gained intercultural experience in order to use dialogue methodology and dialogical behavior as tools to work with. The present work gathers the insights of two case studies of dialogue implementation with undergraduate students of the University of Oviedo. Dialogue was included, during the academic course 2011-2012, in the syllabus of two subjects within the Humanities: Literature and Music.

## What is Dialogue?

Dialogue is an often used term but a very seldom implemented kind of communication and behavior. For Isaacs, dialogue is,

about a shared inquiry, a way of thinking and reflecting together. It is not something you do to another person. It is something you do with people. Indeed, a large part of learning this has to do with learning to shift your attitudes about relationships with others, so that we gradually give up the effort to make them understand us, and come to a greater understanding of ourselves and each other. (1999: 9)

In environments such as families, schools, peer groups, social and political life, decision taking, specialists and executive staff circles, etc., it is not dialogue but discussion which often takes place, due to underdeveloped skills for dialogical behavior and communication. Thereby individuals, as well as groups and societies, bear a loss of possibilities for sustainable development. Disadvantaged groups are even more excluded from implementing dialogue, but it is the tool which will give them the chance to be heard and to spell out their needs, demands and visions. Without it, the chances to improve the skills for social integration and equal participation in various fields are scarce. Thus, dialogical approaches are needed for promoting active participation in social and political life.

Dialogue is common participation where no game is being played against each other but with each other (Bohm 1996: 7). It is thanks to dialogue that we become aware of different opinions that we have or have had as the result of past thought. The aim of dialogue is to go into the whole process of thought and question it. Buber's philosophy is about seeking and bringing to light a new-found relation to self and to being (in Avnon 1998: 2). Buber seems to put into question the Cartesian assumption that the only experience that enables us to exist is the fact that we think ("I think, therefore I am") and the Kantian assumption that the world as we know it is ordered according to previous parameters that exist a priori in our consciousness (Avnon 1998: 2). These assumptions

constitute a barrier between ourselves and the reality we live in and it is through dialogue that Buber pretends to point how the construction of thought is revealed: "The thinking, the teaching had to be determined by the task of pointing. Only what was connected with the pointing to what was to be pointed to was admissible... I must say it once again: I have no teaching. I only point to something. I point to reality. I point to something in reality that had not or had too little been seen" (in Avnon 1998: 3).

Intercultural dialogue, at the level of transnational project cooperation, is then vital in order to spread dialogue and promote a developing dialogical behavior. European educational systems and learning environments usually lack learning arrangements for dialogical behavior and communication. Without a doubt, skills for dialogue must be available at different levels, in different contexts and for diverse target groups, in order to design and implement a sustainable Europe with equity, social cohesion and active citizenship. Isaacs underlines how the greatest promise of dialogue may be "ways to establish it at social, national, and even international levels" (1999: 361).

In this volume we focus on the benefits of dialogue for the development of intercultural strategies in education. We are concerned with the multicultural reality of European countries nowadays, and we propose the use of dialogue both in literature and music as a tool to facilitate processes of communication that contribute to a better understanding among citizens with different cultural backgrounds. Literature and the arts are ways of expression capable of intermingling political and cultural values, articulating identities and reflecting, at the same time as inscribing, social structures. This is why we can use them as significant media to implement a fluid interaction among traditions and heritages and to create social spaces not to confront but to share, not to discuss but to dialogue on the ways we ought to live in contemporary societies.

## Bibliography

---

- AVNON, DAN MARTIN BUBER. *The Hidden Dialogue*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998.
- BOHM, DAVID *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge, 2005 [1980].
- BOHM, DAVID. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 1997 [1990].
- BOHM, DAVID *On Dialogue*. London & New York: Routledge, 1996.
- BOHM, DAVID Y JIDDU KRISHNAMURTY. *Más allá del tiempo*. Kairós: Barcelona, 1996.
- BOHM, DAVID Y DAVID F. PEAT. *Science. Order and Creativity: a Dramatic New Look at the Creative Roots of Science and Life*. Totonto: Bantan Books, 1987.
- ISAACS, WILLIAM. *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Random House, 1999.



## Dialogue within the Postcolonial Literatures Syllabus. A tool for Thinking.

---

Alejandra Moreno Álvarez

*If you are an educator, you may find this book confirms intuitions you already have about the conditions for learning –settings in which people listen well to one another, respect difference, and can loosen the grip of certainty they might carry to see things from new perspectives.*

(Isaacs 1999: 12)

Dialogue was incorporated into the Postcolonial literatures in English syllabus of the English Studies Degree (fifth year, University of Oviedo) during the academic year 2011-2012. Dialogue did not only prove to enrich individuals -around thirty students attended the semester's three hours a week sessions- but also met the necessities of changing and growing together since dialogue skills of individuals and groups have the potential to influence ongoing change processes people have to tackle. Students, via dialogue, were able to promote intercultural understanding, respect and appreciation of themselves and the others, necessary not only within the classroom but also within a subject of the characteristics of Postcolonial literatures.

This particular subject offers a panoramic study of the different countries which “emerged” after the decolonization of the British Empire. By using the term post-



colonial without a hyphen I am implying that postcolonialism is not the same as after colonialism: “‘postcolonialism’ recognizes both historical continuity and change” (McLeod 2000: 33) before and after the decolonization. Historical data of expansion and later decolonization of the Empire, classification of the different geographical zones, the role of the English language as a tool for culture dominance and an analysis of the ideological and political implications, both for the colonizers and the colonized, were topics approached during the sessions. Postcolonial literatures and theory were critically revised by focusing on the diversity of voices and deconstructing, to later attempt to avoid, the dichotomy I/Other. Edward Said contributed to the process of deconstruction of the I/Other when, in *Orientalism*, he underlined that “[t]he Orient has helped to define Europe (or the West) as its contrasting image, idea, personality, experience” (1978: 87). Implementing dialogue within the classroom allowed us, lecturer and students, mostly Caucasians and of European descent, to “dialogue” outside the constructed binary thinking.

Bohm’s definition of dialogue served as a starting point to the subject since disciplines, such as dialogue and Postcolonial literatures, are an invitation to decode traditional definitions by and about the human subject.

[P]rocess which goes beyond the typical notion of speaking and exchanging communication. [D]ialogue is a process which broadly explores human experience, from our reckoned values to the nature and intensity of our emotions, from our way of thinking towards memory functions, the importance of the cultural myths we have inherited, the way our neurophysiological structures organize our experience and, perhaps the most important one, dialogue explores the way in which thinking [...] is generated and sustained collectively.

(Bohm 1997: 10, mt<sup>1</sup> )

On the other hand, McLeod highlights how “postcolonialism challenges us to think again and question some of the assumptions that underpin both what

---

<sup>1</sup> Quotations translated by the authors of the present manuscript will be indicated by using mt (my translation).

we read and how we read" (2000: 2). The problem of thinking is a common one where both the observer and the observed are constructed entities placed within either side of a dichotomy. This is also addressed within postcolonial studies when analyzing the *I*, colonizer, versus the *other*, colonized, where one is constructed above the *other*. If we take a look at the etymology of the word dialogue, we see how it is a compound word formed by the root "logos", which means "word", and the prefix "-dia", which is "two" and also "through". Postcolonial literatures, by using words, do not only mirror the power of the colonizer upon the colonized but they are also a device "through" which the *others* can be heard. In fact, McLeod underlines how "the ambivalent position of the colonized mimic men in relation to the colonizers –'almost the same but not quite' (p. 89) – is, in Bhabha's thinking, a source of anti-colonial resistance in that it presents an unconquerable challenge to the entire structure of the discourse of colonialism" (2000: 55). Literature, dialogue and postcolonial theory, are able to penetrate in the process of thinking and go beyond by transforming collective thinking which is, following Bohm, the real aim of dialogue (Bohm 1997: 33, *mt*).

For this to work, the following features were taken into account, among others, when implementing dialogue within the classroom: Create a "container": a space where it is safe to inquire with the curiosity of a learner; Adopt the stance of a learner: be genuinely curious leaving aside cultural conditioning in order to be "knowers"; Radical respect: acknowledge the other person in her or his essential being; Openness: bring openness to new ideas and perspectives; Speak from the heart: speak that which truly engages you; Listen deeply: listen to the other person with empathic openness which invites the other person to reveal his or her unique world; Slow down: become aware of where mental and emotional reactions come from; Suspend assumptions and certainties; Practice a spirit of inquiry: put aside the role as "knower" and develop a genuine interest in that with which you are not yet familiar; Embrace the paradox of differences; Observe the observer: become a witnessing observer to your own listening, speaking and to the process of how fixed positions soften and transform.

Not only all the different features highlighted above are to be put into practice within dialogue, but also the concept of freedom. In dialogue grouping, participants are within an "open" space, usually chair-circle, to symbolize equality and

no hierarchy, where no one is forced to speak, as by using silence the person is already participating. The dialogue facilitator, which, in the case of study we are dealing with, is the lecturer, provides a topic from the syllabus to dialogue about. The lecturer intervenes only when strictly needed since the aim is for participants to express freely what they consider about the selected topic. In this particular case, topics will be within the postcolonial literatures field –the teacher provided extracts which had been previously read by students before the dialogue process took place (see appendix). There is no need for a rounding up once the time for the dialogue session is consumed, around thirty to forty minutes long, depending on the class framework, since the dialogue process takes place within a free space where anything can happen and once it ends the “space” should be “empty” again. This is one of the fundamental points in dialogue, where, as Jiddu Krishnamurti underlines, “in order to content something, the cup has to be empty” (in Bohm 1997: 43, *mt*) before and after dialogue.

Another main point in the agenda for both dialogue and postcolonial literatures is to deconstruct cultural parameters. The problem is how to denounce such a construction if to do so you need to use the language which is constructed and at the same constructs you. Elaine Showalter highlights how:

[b]oth muted and dominant groups generate beliefs or order ideas of social reality at the unconscious level, but dominant groups control the forms and structures in which consciousness can be articulated. Thus muted groups must mediate their beliefs through the allowable forms of dominant structures. Another way of putting this would be to say that all language is the language of the dominant order, and minorities, if they speak at all, must speak through it.

(Showalter 1985: 262)

Even though the language mainly used in literature and dialogue is the language of the dominant order, dialogue grouping acts as a tool which makes us become conscious of how we are all constructed. Alicia Ostriker wonders in “The Thieves of Language” if there exists “as a subterranean current below the surface

structure of male-oriented language, a specifically female language, a “mother tongue?”” (in Showalter 1985: 315), and Barbara Smith also acknowledges that “[a]ll segments of the literary world –whether establishment, progressive, Black, female, or lesbian-do not know, or at least act as if they do not know, that Black women writers and Black lesbian writers exist” (in Showalter 1985: 168). Gayatri Chakravorty Spivak, in her work “Can the Subaltern Speak?” (1988), sheds light on the existence of the “subaltern”, whom she describes as that who has been “historically muted” (1988), and highlights how we are not even aware of them and the difficulty there is to receive their voices. Her work encourages us to let go of whatever defines ourselves, such as cultural background and preconceptions, to clarify one’s standing position, and to continue to raise questions in order to learn how to listen to the voices of others and to speak with others, all in pursuit of the renewal of the self and the erase of binary thinking.

The need to overcome the subject (Krishnamurti (1938); Sri Aurubindo (1940); Deleuze (1994)) is present both in dialogue and in postcolonial literatures. The latter question the construction of the I in “cogito ergo sum” (Descartes: 1644; Bohm in Avnon 1998) and this is what participants in dialogue query when in dialogue grouping. Stagoll highlights how, “‘I’ does not designate a subject qua object of attention, as in the Cartesian model, but a particular process of becoming; that is, ‘I’ refers to becoming ‘itself’, naming ‘something which happens... between two terms which are not subjects’” (Stagoll 2013: 174). This process of thinking does not only break with binary dispositions but also with the idea of thinking itself which we must turn into “thoughting”. Within each thought and each experience, the thinking that constructs the thought or experience remains. “Thoughts” do distance us from the experience, but the global “thinking” that creates and manipulates our thoughts becomes an inseparable part of each experience. For Jack Petranker “What distances us from experience is not that we are always thinking; it is that we are always ‘thoughting’” (1993: 267).

Through postcolonial literatures and dialogue we realize how what we think depends on our “constructed” thoughts; ideas which we leave suspended, and thus the importance of leaving the space empty after the dialogue process has taken place (Krishnamurti 1938). Bohm realized how “culture”, and also each subculture, which varies depending on ethnicity, economic situation, race, reli-

gion and many other factors, is based on beliefs and opinions (1997). Thus, if we are able to understand that our thoughts are constructed we can then question them by emptying the content and allowing new ideas and opinions to flow. Dialogue within the postcolonial literatures syllabus is an outstanding pedagogical tool and with it we will learn how to listen and overcome the 'constructed' subject.

## Appendix

### Range of topics for Dialogue Grouping:

1. Within the effaced itinerary of the subaltern subject, the track of sexual difference is doubly effaced. The question is not of female participation in insurgency, or the ground rules of the sexual division of labor, for both of which there is 'evidence'. It is, rather, that, both as object of colonialist historiography and as subject of insurgency, the ideological construction of gender keeps the male dominant. If, in the context of colonial production, the subaltern has no history and cannot speak, the subaltern as female is even more deeply in shadow... (Spivak 1998: 28)
2. Hybridity is the sign of the productivity of colonial power, its shifting forces and fixities; it is the name for the strategic reversal of the process of domination through disavowal (that is, the production of discriminatory identities that secure the 'pure' and original identity of authority). Hybridity is the revaluation of the assumption of colonial identity through the repetition of discriminatory identity effects. It displays the necessary deformation and displacement of all sites of discrimination and domination. It unsettles the mimetic or narcissistic demands of colonial power but reimplicates its identifications in strategies of subversion that turn the gaze of the discriminated back upon the eye of the power. (Bhabha 1985: 34)
3. "Under the general heading of knowledge of the Orient, and within the umbrella of Western hegemony over the Orient during the period from the end of the eighteenth century, there emerged a complex Orient suitable for study in the academy, for display in the museum, for reconstruction in the colonial office, for theoretical illustration in anthropological, biological, linguistic, racial, and historical theses about mankind and the universe, for instances of economic and sociological theories of development, revolution, cultural personality, national or religious character." (Said 1978: 90)
4. Post-colonial counter-discursive strategies involve a mapping of the dominant discourse, a reading and exposing of its underlying assumptions, and

the dis/mantling of these assumptions from the cross-cultural standpoint of the imperially subjectified “local”. (Tiffin 1987: 98)

5. [I]rony becomes a popular rhetorical strategy for working within existing discourses and contesting them at the same time. Its inherent semantic and structural doubleness also makes it a most convenient trope for the paradoxical dualities of both post-modern complicitous critiques and post-colonial doubled identity and history. And indeed irony in the re-thinking and re-addressing of history by both post-modern and post-colonial artists. (Hutcheon 1989: 133)

## Bibliography

---

- ASHCROFT, BILL et al (eds.). *The Post-colonial Studies Reader*. London: Routledge, 1995.
- AVNON, DAN. *Martin Buber. The Hidden Dialogue*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998.
- BHABHA, HOMI K. "The Commitment to Theory". *New Formations* 5, 1988.
- BHABHA, HOMI K. "Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority Under a Tree Outside Delhi, May 1817". *Critical Inquiry* 12(1), 1985.
- BHABHA, HOMI K. *El lugar de la cultura*. Traducido por Cesar Aira. Buenos Aires: Routledge, 1994.
- BOHM, DAVID. *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge, 2005 [1980].
- BOHM, DAVID. *On Dialogue*. London & New York: Routledge, 1996.
- BOHM, DAVID. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 1997 [1990].
- BOHM, DAVID AND KRISHNAMURTY, JIDDU. *Más allá del tiempo*. Barcelona: Kairós, 1996.
- BRONWEN, THOMAS. *Fictional Dialogue: Speech and Conversation in the Modern and Postmodern Novel*. Nebraska: University of Nebraska Press, 2012.



- CHAMBERS, IAIN & LIDIA CURTI (eds.). *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. London: Routledge, 1996.
- DURING, SIMON. "Postmodernism or Post-colonialism Today". *Textual Practice* 1(1), 1987.
- HUTCHEON, LINDA. "Circling the Downspout of Empire: Post-colonialism and Postmodernism". *Ariel* 20(4), 1989.
- ISAACS, WILLIAM. *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Random House, 1999.
- MCLEOD, JOHN. *Beginning Postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press, 2000.
- PETRANKER, JACK. *Lights of Knowledge*. Dharma Publishing, 1993.
- PHILLIPS, LOUISE. *The Promise of Dialogue: the Dialogic Turn in the Production and Communication of Knowledge*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 2011.
- SAID, EDWARD. *Power, Politics and Culture*. London: Vintage, 2002.
- SAID, EDWARD. *Orientalism*. New York: Random House, 1978.
- SAID, EDWARD. *Orientalismo*. Traducido por María Luisa Fuentes, España: Cultura Libre, 2008.
- SCHWARZ, BILL (ed.). *The Expansion of England. Race, Ethnicity and Cultural History*. London: Routledge, 1996.
- SHOWALTER, ELAINE. "Feminist Criticism in the Wilderness". En *The New Feminist Criticism: Essays on Wo-*

- men, Literature, and Theory* editado por Elaine Showalter (243-70). New York: Pantheon, 1985.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY. “*Can the Subaltern Speak?*” *En Marxism and the Interpretation of Culture* editado por Nelson, Cary and Grossberg, Lawrence (271-313). London: Macmillan, 1988.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY. “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” traducido por Jose Amicola in *Orbis Tertius*, 1998, III (6) (1-44).
- STAGOLL, CLIFFORD SCOTT. *Deleuze’s Becoming-Subject: Difference and the Human Individual*. PhD thesis, University of Warwick, 1988. <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b1364168-S15> (16/06/2013).
- TIFFIN, HELEN. “Post-Colonial Literatures and Counter-Discourse”. *Kunapipi* 1987, 9 (3).



## Music and Dialogue in Education: from Active Listening to Improvisation

---

Eduardo Viñuela Suárez

### Introduction: Music and the “Universal Languages”

The conception of music as a universal language has become a cliché in Western societies and it is used and reproduced constantly in the media (advertising, news, event reviews in the press, etc.). Although this *topos* is nowadays deconstructed in the academia, it is interesting to explore why this idea still works in contemporary society. From a semiotic perspective languages are created by signs that represent images of reality, such as a word and an image. There is always a referent in reality that can be identified through a sign. This does not work with music, because a note or a chord cannot be associated to a referent in reality, and this is what serves Felix Guattari to state that music is “the most non-signifying and des-territorialized” of all cultural phenomena (1984: 107). This does not imply that music has no meanings, but that the meanings of music are the result of the negotiations established by the audience at the moment of its consumption. In other words, it is not true that “music speaks for itself”, but it is us, speaking of music, who negotiate its meanings. This is the approach of Philip Tagg (1989) when he demonstrates the existence of Visual-Verbal Associations to stereotyped pieces of music that connote the same values and meanings to a significant group of people.

Nevertheless, we still have not discussed why the concept of music as a universal language is still valid in contemporary societies and which repertoires are honored with this tag. The consideration of music as a universal language is

especially related to the transcendental connotations of the so called “pure music” and “absolute music” created by Central European composers from the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century (i.e. those included in the canon of the History of Music). It is common to find Mozart’s works as the ideal music for the mental development of children, Beethoven’s compositions as an inspiration for confraternity (especially his 9<sup>th</sup> Symphony), and Wagner’s operas as the achievement of the *Gesamtkunstwerk*. All these assumptions are taken for granted in the Western world and respond to conceptions of aesthetics, art and musical taste considered “universal” as a consequence of the influence of Hegel’s Eurocentrism and his “universal history” in the study of music since the late nineteenth century (Dalhaus 2012: 14).

Semiotics and Cultural Studies have demonstrated the impossibility of “universal languages”, since every system of signs that serves as a communication medium for the members of a particular society is full of connotations and cultural practices that identify that society. Music as a language will never be universal, but it will reflect the characteristics of the society where a particular repertoire was created and is consumed. As Bruno Deschênes states,

the musical work has only relative independence from the listener. The quality and value of a musical work greatly depend on the created perceptual context in which we immerse ourselves, that from which arises our inner experience of music. (1991: 200)

Thus, terms such as “quality”, “value”, as well as “meaning”, when associated with music, need to be negotiated by the members of a society; and the result of this negotiation would mirror the differences between cultures, countries, regions, etc., all over the world. David Bohm is concerned with this situation when he talks of *fragmentation* as an issue in our process of thinking (1997: 34): the way our cultural background, our political ideas and our beliefs, i.e., the way we position ourselves as subjects in the world, promotes fragmentation between human beings and influence our thinking. In this sense dialogue can be a useful tool, not to achieve a common thinking, but for a better understanding among persons from different cultural contexts, with different ideologies, identities, etc.

Nevertheless, music is a common expression in every single society. Even if music exists in multiple forms, with different parameters and in diverse social practices, we cannot deny the “universality of music” in the sense of a language that is present globally. On the other hand, the peculiarities of this language make it deal not only with communication, but also with the expression of emotions<sup>2</sup> in a deeper sense than verbal or iconic languages. As Anthony J. Palmer states, “however stimulated, emotion is a normal substrate of existence, thus, emotional response to music is inevitable, particularly in light of considerable psychic investment in the phenomenon” (2006: 148). Music is a mood enhancer, and so the meanings that a person attributes to a song, to a genre or even to the particular timbre of an instrument, can express his/her emotions better than words. A celebrated sentence may serve to summarize the power of music: “if a picture is worth a thousand words, a sound is worth a thousand pictures” (Dave Thomas quoted in Phillip Tagg 2004). The capacity of music to transcend the functional and practical uses of other languages gives it an important role in the process of dialogue, as a tool that may be used to exteriorize emotions and feelings, complementing (and even substituting) other means, such as verbal language, gesture, etc.

The ambivalent nature of music as an omnipresent (universal) and polysemic language reinforces its capability to avoid fragmentation in the process of thinking. Music can be a great instrument to empathize and to establish communication (in Latin *communis*, *co-munio*, to “do things together”) in dialogue rounds. The aim of this chapter is to reflect on the possibilities of music in the process of dialogue and especially on its potentiality to contribute to the development of alternative approaches to education. Thus, music will be presented as a multidisciplinary medium to facilitate interaction, mutual respect and comprehension in the classroom and, therefore, among members of an ever more multicultural society where these are fundamental values for conviviality.

---

<sup>2</sup> To read more on the relations between emotion and music: Leonard Meyer (1957), David Clarke and Eric Clarke (2011).



## Music, dialogue and education

Music education has experienced a great revision since the late nineteenth century. It was at that time that music began to be considered as part of the holistic education of children, and not as an exclusive niche for the social elite. The methodologies designed by composers, ethnomusicologists and pedagogues, such as Jacques Dalcroze and Zoltan Kodaly, to facilitate the access to the language of music (structures, rhythm patterns, etc.) by performing popular songs well-known to the children, turned music into a more democratic language, accessible and understandable for people from different social contexts. This process implied a reconsideration of the importance of music in the curriculum of primary education that began in Centre European countries and spread around the world along the twentieth century. The new methodologies for music education were not focused anymore on the techniques necessary to master the playing of a particular instrument, but rather on the experience of music, on the appreciation and comprehension of music parameters through the involvement of body movements and gestures. Thus, listening is not the only way to feel the music; singing, reacting to music with measured and regular body movements (not necessarily dancing), and accompanying the song playing percussion instruments improves our capacity to understand how the language of music works. These are all techniques of the so called “active listening”, that allow children to comprehend, retain and respond better to the music they perceive even if they do not have specific musical training.

However, the adoption of new methodologies is not a reality everywhere, and it is still common for conservatoires and music subjects in primary and secondary education to still focus on the teaching of techniques and theoretical aspects of music.

Music education more often has focused on music as a product, giving the subject subservient status... performance. Our choruses and instrumental groups play specific pieces of music that illustrate competence. Elementary music is centered on a set repertoire of songs that satisfy numerous extrinsic qualities such as didactic substance to teach specific concepts. (Palmer 2006: 150)



Of course, there are historical reasons for this. Musicology and Music Studies became an autonomous discipline in the nineteenth century, influenced by a positivist approach that privileged the attention to the musical text (i.e. the score). Thus, the “correct” interpretation of the pieces by musicians became a fundamental value that conditioned the design of curricula in educational institutions until the present day. In the last thirty years things began to change and nowadays there are several disciplines, such as Cultural Studies, Social Semiology and some realms of Musicology, that are approaching music as a practice rather than as a product. Chris Small (1998) coined the term “musicking” (verb) as an alternative to “music” (noun) in order to highlight its condition as a practice in which several agents are involved: composer, performer, audience, etc.

However, the renewal in the pedagogical methodologies of music teaching meant a shift in the paradigm of music education: the focus turned from teaching to learning, i.e., trying to implement strategies that *result in* the understanding of music language (therefore considering the student as the protagonist) rather than looking for alternative ways to *explain* the rudiments of music by the teacher. It is in this context that dialogue can contribute to the process of learning and “facilitate musical interaction based on innovation rather than on simple directed consensus” (Schmidt 2012: 17). In other words, dialogue may avoid the rigid procedures of music *teaching* and keep the process of *learning* open, flexible and adaptable to the interests and the needs of each group, allowing its members to establish their learning pace.

One of the key points of dialogue, according to David Bohm, is that thinking is generated and maintained collectively, as the result of the interactions by the members of the group (1997: 30). Thus, the implementation of dialogue strategies in the classroom will contribute to consolidate a common learning process of the group in which each member may play a part, sharing his/her experiences, interests and cultural backgrounds in order to enrich the collective learning process. The internet has enhanced this way of learning. In the last few years the massive acceptance of the Web 2.0 has changed our practices in this medium and we now participate in the generation of collective knowledge by editing the entries of the wiki websites and by taking part in debates within blogs and social networks. This collective knowledge is the result of the interactions among the

members of a virtual community, and it is negotiated and maintained according to the dynamics of this group.

The concept of collective knowledge implies, on the one hand, a previous stage in which knowledge was fragmented and, on the other, the process of putting together (collecting) the single bits. Nonetheless, collective knowledge is not simply the result of the sum of the parts, but the result of the negotiations in the process of collecting them; it is something new, generated by the members of a community.

And so it can go back and forth, with the continual emergence of a new context that is common to both participants. Thus in a dialogue, each person does not attempt to *make common* certain ideas or items of information that are already known to him. Rather, it may be said that the two people are making something *in common*, i.e. creating something new together. (Bohm 1996: 3)

To a certain extent, this is the way dialogue may work in the educational context; not only through the interaction among the students, but also through the relations that may be established between the topics (bits) of a particular subject, and between that subject and the general knowledge. Thus, dialogue facilitates interdisciplinary methods in education, and music reveals to be a particularly versatile matter to play a part in the implementation of interdisciplinary strategies.

Music does not exist in isolation from other curricula. All subject areas are traditionally responsible for these larger issues of human existence. Thus, I believe that there is a fundamental need for educational experiences in music as well to strive for a deeper understanding of human existence. (Palmer 2006: 147)

Nowadays interdisciplinarity seems to be a common term in the different fields of academia (research projects, pedagogic approaches, etc.), even though the rigid structures of the curricula in primary and secondary education make it very

difficult to implement real interdisciplinary strategies in schools. It is time for a re-consideration of these curricula in order to facilitate interdisciplinary approaches, and music and dialogue may play an important part in their development.

## Improvisation as a dialogic process in music

I will focus on the possibilities of improvisation in music as an example of the multiple applications of dialogue in music. It is worth noting that improvisation is one of the key concepts in most of the pedagogical methods concerning music since the early twentieth century. For some of them, such as the ones designed by Dalcroze and Orff, improvisation is a sort of final stage in the process of learning music and the moment when music patterns are consolidated and internalized. It involves all the skills of active listening (comprehend, retain and respond) offering the opportunity to express oneself within the established music structures and, therefore, to create new musical material. For these pedagogues it is important to incorporate improvisation from the very beginning as a strategy for the students to gain self confidence in their capacities to work with music, to enjoy music, and also as a way of facilitating their expression through music. It is important to learn musical parameters by experiencing them and by involving several senses in this process, that is why sometimes the exercises created by Orff and Dalcroze involve speech, gesture and movement.

Both Dalcroze and Orff conceived music education as a process in which improvisation is significant. The aim of their methods is not to train good instrumentalists, but to facilitate children's access to music; they were not concerned with the accurate execution of master pieces, but rather with the internalization of music patterns. In this sense, "versioning is an interesting frame for it assumes adaptability and provisionality as its premise and form. Instead of proposing a reading of the musical problem, it fosters a dynamic assemblage, a constant remaking" (Schmidt 2012: 14). It is not only that improvisation (and versioning) makes music more flexible and adaptable; it is through this practice that music becomes a powerful medium to express emotions and feelings, and so it reinforces its ability to communicate. As Palmer states,

the process is no static condition but one that is constantly in flux. Settings (including the acoustical environment), audience, performers, and other dynamics change with the time, group, place, and other accouterment to the performance (...) the process aspect is particularly evident in improvised music, even though the framework may be based on an underlying structure, such as a tune or performance direction rather than prescribed performance as in a score. (2006: 151)

The flexibility of improvised pieces puts the eye on the interaction between the people playing instead of on the piece itself. Everything is sustained by the members of the group, and fluid communication between them is needed in order to keep the music going and to introduce the improvised parts at the right time. Thus, we can find many similarities between the dynamics of dialogue rounds and the necessary communication to make improvisation work in a group of performers.

One of the similitudes between dialogue sessions and improvisational music groups is the importance of a circular disposition in the room. David Bohm argues that this is the best way to avoid hierarchies among participants and to facilitate the interaction between the members of the group (1997: 41). Circles have always been common in primitive rituals, ceremonies, and dance, as a symbol of union that strengthens the relationships between the members of a community. Thus, communication will flow better among the group if its members delimitate the space they are sharing and can establish eye contact. Some scientific studies demonstrate that only 7% of effective communication is verbal (Phillip Yaffe, 2011: 2), which means that the remaining 93% is non-verbal and most of it is perceived through the eyes (body movements, gestures, expressions, etc.). Non-verbal communication is crucial when an improvisational music group is performing, because a particular gesture may anticipate a change in the music structure or the beginning of a solo part by one of the performers. There are no talking symbols in these sessions (as there are in verbal dialogue rounds), but still dialogue works when there is a fluid communication between performers that allows them to anticipate when it is their turn to sustain the music structure

or to contribute with a variation or new material. Talking symbols are instruments used in dialogue rounds to take the floor or to pause momentarily the interventions of participants in order to reflect on what is being said. But they also work as a comforting token that may help participants to express their feelings on a particular topic.

Usually, in dialogue rounds there are several items that work as talking symbols, all of them located in the center of the circle, and participants must choose and take one of them and bring it to their place to take the floor. It is important that participants feel free to choose among the talking symbols according to their appealing, because their body language, including the way they “play” with this item when talking to the group, will be significant in the communication process. In music dialogue rounds the musical instrument is the talking symbol and each member of the group must be able to freely choose the instrument which better applies to her/him. The selection of the talking symbol/instrument is especially relevant in the case of musical dialogues, because instruments will play the part of the “voice” of the participants. Therefore, they must feel comfortable and, to a certain extent, identify themselves with the instrument they are playing. This is a necessary condition to enable a truthful expression of emotions and feelings through music, since the chosen instrument is mediating between their proprioception and its projection towards the rest of the group.

David Bohm highlights that all the participants in a dialogue round should be at the same level, but he also recognizes that the absence of a leader and a script in dialogue sessions may be threatening for participants and cause them anxieties (1997: 61). In a similar way, the absence of a score or a director who guides the performance in an improvisational music group may make participants feel insecure or uncomfortable (and it does actually feel this way at the beginning), but as music begins to flow it is amazing how non-verbal communication becomes the main medium in the interaction of the group. However, just as dialogue sessions sometimes need the intervention of a dialogue facilitator in order to encourage the communication, music improvisation may be facilitated by one skilled member of the group who will enable the musical flow to start. This should be the role of the teacher in an educational context; he/she should act as a facilitator, but never as a leader in the group.

Improvisation may seem a difficult practice at first sight, but this depends on the structure of the musical patterns and the parameters involved in the piece. Dalcroze and Orff were aware of this and that is why they focused especially in the didactic of rhythm, as a pattern that needs no skills in pitch shifts and may be played and easily reproduced by movements, body percussion and instruments. In fact, Carl Orff recommended the use of simple instruments with different timbre to put in practice his method, and most of them are percussion instruments (triangle, wood block, rattle, etc.). Thus, these instruments are often used for improvisation exercises in groups, since it is easy to establish constant rhythmic patterns and play improvised rhythmic phrases on that structure, resulting in a colored piece of music.

The basis for the implementation of dialogue techniques in music performance and in music learning processes were already established to a certain extent in the methods of these pedagogues. It is due to the articulation of the concept of dialogue by David Bohm in the late twentieth century that we can now work on the possibilities of this field and try to elaborate strategies to include the language of music in dialogue rounds. Regarding music improvisation, there have been some publications in the past years, such as the work of Peter Forrester and John Bailey (1999) on their experiences with improvisation in music groups. They talk of several levels in their workshops. The first is “surviving”, referring to the efforts that each member of the group must do to keep the established patterns in the piece of music; it is a stage in which everyone has to concentrate on what he/she is playing in order to sustain (and not disturb) the musical discourse; at this stage there is not yet a proper interaction among participants and they do not work as a group, but as individuals. The second level is “improving”, a moment when the members of the group start to listen to the music as a whole, they are less self-centered and communication becomes more fluid; individuals are not so focused on what they are playing and the music tends to be more interesting and spontaneous. The third level is “innovating”, and it is when dialogue becomes a reality and music ideas flow easily and spontaneously from the group.

When dialogue is occurring all musical ideas presented in the playing are respected and given space to be expressed. Some of these ideas will have a short life while others will be reflected and developed by the group creating something much greater than the original idea produced by one participant. Each participant becomes more open to the others and very aware of the whole group and its musical ideas. There is a sense of flow to the music and of the music being an entity separate to the group. Dialogue is closely linked to the evoked field described by musicians as “being in the groove”. (Forrester & Bailey 1999: 6)

When the group achieves this level its members go beyond active listening and may comprehend and internalize the music material they are playing with. It is in this process that performers learn music parameters unconsciously (rhythmic patterns, melodic phrases, etc.), by using them to contribute to the music created by the group.

Radical respect is another important condition in dialogue sessions, and so it is for improvisational music groups, because the dynamics of improvisation imply mutual understanding between performers and an open mind to incorporate new musical materials (rhythms, melodies, syncopations, etc.) to the underlying structure. If improvisation does not work this way and performers try to impose their materials, the dialogue will turn into a discussion and, as a result, music will turn into noise. The same happens in dialogue rounds; when one member of the group tries to persuade the others and impose his/her point of view, dialogue becomes debate.

## Conclusion

Music is often considered a complicated language for non-trained people, and this is why it is rarely used in the implementation of interactive strategies for groups. This happens also in interdisciplinary approaches to education and, when present at all, it is conceived rather as a product than as a practice. I am convinced of the potential of music as a tool to facilitate a better understanding among the members of a group. Music improvisation reinforces the links between the members of a group and enables them to create something together, to be conscious of their power to produce and control a piece of music. As Patrick Schmidt states, “in the end dialogue alerts us to the *potenza* of our interactions; the power-to-create that reminds us of the connections and ramifications that we always miss” (2012: 19).

Thus, dialogue and music may work well together both in the learning process of this language and in the consolidation and internalization of other knowledge. Nowadays music is ubiquitous and part of everyday life; we just need to change our approaches to it and start to consider its power as a medium for learning processes and as a language capable to express our emotions and feelings. It is this ambivalence of music that enables its introduction in dialogue sessions as a complementary instrument to improve new forms of relationships in contemporary society.





## Bibliography

---

- BOHM, DAVID. *On dialogue*. London & New York: Routledge, 1996.
- BOHM, DAVID. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 1997.
- CLARKE, DAVID Y CLARKE, Eric (eds.). *Music and consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*. New York: Oxford University Press, 2011.
- DALHAUSS, CARL. “¿Existe la música?”. In *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado, 2012.
- DESCHÉNES, BRUNO. “Music and the New Scientific Theories”. *Review of the Aesthetics and Sociology of Music* vol. 22, No. 2, 1991. 193-202.
- FORRESTER, PETER & BAILEY, JOHN “The Improvisational Music Group—a human system simulation”, 1999. <http://www.systemdynamics.org/conferences/1999/PAPERS/WSHOP2.PDF> (25/07/2012)
- GUATTARI, FELIX. “Towards a Micro-Politics of Desire”. In *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics*. London: Penguin Books, 1984.
- MEYER, LEONARD. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1957.

- PALMER, ANTHONY J. "Music Education and Spirituality: Philosophical Exploration II". *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 14, No. 2, 2006. 143-158.
- PASCUAL MEJÍA, PILAR. *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación, 2002.
- SCHMIDT, PATRICK. "What We Hear is Meaning Too: Deconstruction, Dialogue, and Music". *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 20, No. 1, 2012. 3-24.
- SMALL, CHRIS. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.
- TAGG, PHILIP. "Gestural Interconversion and Connotative Precision", 2004. [www.tagg.org](http://www.tagg.org) (04-07-2012).
- TAGG, PHILIP. "An Anthropology of Stereotypes in tv Music?", 1989. [www.tagg.org](http://www.tagg.org) (02-07-2012).
- YAFFE, PHILIP. "The 7% Rule: Fact, Fiction, or Misunderstanding". In *Ubiquity*, an ACM publication, 2011. <http://ubiquity.acm.org> (14/08/2012).





DIÁLOGO:  
UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA

---

DIALOGUE:  
A PEDAGOGICAL TOOL WITHIN THE CLASSROOM

---

Alejandra Moreno Álvarez y Eduardo Viñuela Suárez



---

*Una diferencia fundamental entre un diálogo y una discusión cotidiana es que, en esta última, la gente suele mantener posiciones relativamente inamovibles y discutir a favor de sus puntos de vista, tratando de convencer a otros para que cambien su postura. Como mucho, esto puede generar un pacto o un acuerdo mutuo, pero no da lugar a nada creativo.*

---

David Bohm & David Peat (1987: 245, mt<sup>3</sup>)

---

<sup>3</sup> La traducción de citas por parte de los autores del presente manuscrito será especificada mediante la inclusión de *mt* (mi traducción).





## Introducción

Este libro es el resultado de nuestra participación en una Asociación de Aprendizaje Grundtvig con el proyecto titulado “Diálogo, Competencias de Comunicación Creativa para grupos desfavorecidos” (2010-2012), financiado por la Unión Europea dentro del Programa de Aprendizaje Permanente y coordinado por Peter Seier y la Dra. Heidemarie Wünsche-Piétzka, de Strategy Transnational (Alemania). Los participantes, las instituciones y las asociaciones que formaron parte en este proyecto europeo fueron las siguientes: Strategy Transnational, Chemnitz, Alemania; SEMUO, Universidad de Oviedo, España; The Icelandic Rights Association for Women’s Rights and Gender Equality, Reykjavik, Islandia; Centrul Pentru Promovarea Invatarii Permanente, Timisoara, Rumanía; African Caribbean Women’s Development Centre, London, Reino Unido.

El objetivo de este proyecto era ofrecer las herramientas a cada participante, institución y asociación para que fueran capaces de empoderar a las personas y grupos en condición de desventaja con los que trabajan, fortaleciendo la igualdad, la cohesión social, el diálogo intercultural y la ciudadanía activa. El marco teórico común que tomamos como punto de partida fue el estudio del “diálogo”, siguiendo los trabajos de David Bohm (1996), Martin Buber (en Avon 1998) y William Issacs (1999). Las reuniones fueron organizadas por cada institución, organización o asociación participante en el proyecto, y en ellas se desarrollaron círculos de diálogo y talleres con perspectivas de género, etnia, clase social y migración, entre otras, que contaron con la ayuda de dinamizadores de diálogo expertos, los cuales fueron seleccionados por los coordinadores del proyecto. Al finalizar los dos años de proyecto nos vimos enriquecidos con la experiencia de la comunicación y la actitud dialógica, no solo en un terreno teórico sino también

en la práctica, lo que, en suma, significó el desarrollo de un pensamiento y un aprecio común que pudimos experimentar al tratarnos como iguales.

Los lugares donde se desarrolló el diálogo fueron muy diversos: desde el centro penitenciario de Timisoara a la Universidad de Oviedo. En ellos fuimos adquiriendo experiencias interculturales para utilizar la metodología del diálogo y el comportamiento dialógico como una herramienta con la que poder trabajar. Este libro recoge las reflexiones sobre dos experiencias de diálogo desarrolladas con estudiantes de grado de la Universidad de Oviedo. El diálogo fue incluido durante el curso académico 2011-2012 en el programa de dos asignaturas de humanidades de literatura y música.

## ¿Qué es el diálogo?

Diálogo es un término empleado de manera habitual, pero también es una forma de comunicación y una actitud pocas veces implementada. Para Isaacs, el diálogo consiste:

en una indagación común, una forma de pensar y de reflejarse conjuntamente. No es algo que haces a otra persona, es algo que haces *con* la gente. De hecho, en gran medida está relacionado con aprender a cambiar las actitudes en la relación con los demás, de manera que poco a poco dejemos de esforzarnos para que nos entiendan y avancemos hacia un mejor entendimiento personal y con el otro (1999: 9, *mt*).

En contextos como la familia, la escuela, grupos de amigos, la vida social y política, la toma de decisiones, o reuniones de trabajo, habitualmente no es el diálogo, sino el debate, lo que prima, ya que no hemos desarrollado las habilidades para mantener una actitud y una comunicación dialógica. De este modo, los individuos, así como los grupos o las sociedades, han perdido oportunidades para alcanzar un desarrollo sostenido de esta forma de comunicación. Los grupos desfavorecidos de la sociedad tienen aún más dificultades para desarrollar un diálogo que pueda constituir una herramienta para conseguir hacerse oír y expresar sus necesidades, sus demandas y sus puntos de vista. Sin diálogo, las oportunidades para mejorar la integración social y la participación igualitaria en diferentes ámbitos son escasas. Por esta razón, las perspectivas dialógicas son necesarias para promover una participación activa en la vida social y política.

Diálogo significa participación conjunta, una relación en la que no se plantea un juego contra el otro, sino con el otro (Bohm 1996: 7, *mt*). A través del diálogo somos conscientes de las opiniones que tenemos o teníamos formadas como resultado de un pensamiento pasado. El objetivo del diálogo

es profundizar en estos pensamientos y cuestionarlos. La filosofía de Buber se centra en buscar y revelar una nueva forma de relación entre el sujeto y la existencia (en Avnon 1998: 2, *mt*). Buber parece cuestionar los preceptos cartesianos que asumen que la única experiencia que nos permite saber que existimos es pensar (“pienso, luego existo”), así como la concepción kantiana de que el mundo, tal y como lo conocemos, se rige por parámetros que existen a priori en nuestra conciencia (en Avnon 1998: 2, *mt*). Los supuestos constituyen una barrera entre nosotros y la realidad en la que vivimos, y a través del diálogo Buber pretende evidenciar cómo se ha producido la construcción de nuestras ideas: “El pensamiento, la enseñanza, deben estar determinadas por la labor de señalar. Solo lo que está conectado con señalar lo que es necesario señalar es admisible... Debo decirlo una vez más: no tengo una enseñanza. Solo señalo algo. Señalo la realidad. Señalo aquello de la realidad que no hemos observado o que, de haberlo hecho, ha sido diáfananamente” (en Avnon 1998: 3, *mt*).

En el contexto de un proyecto de cooperación transnacional, el diálogo intercultural es vital para difundir el diálogo y promover una actitud dialógica constructiva. Los sistemas de enseñanza y los entornos de aprendizaje europeos adolecen de falta de programas de aprendizaje para desarrollar una actitud y una comunicación dialógica. Sin duda, las habilidades para el diálogo en diferentes niveles y contextos, así como en diferentes colectivos, deben ser accesibles para construir una Europa sostenible, igualitaria, de cohesión social, y una ciudadanía activa. Issacs subraya cómo el principal compromiso del diálogo debe ser siempre “establecido en niveles sociales, nacionales e incluso internacionales” (1999: 361, *mt*).

En el presente libro nos centramos en las ventajas del diálogo para el desarrollo de estrategias de comunicación intercultural en la educación. Somos conscientes de la realidad multicultural de los países europeos en la actualidad, y proponemos el uso del diálogo a través de la literatura y de la música como herramienta para facilitar los procesos de comunicación que contribuyan a un mejor entendimiento entre ciudadanos con diferentes bagajes culturales. La literatura y las artes son medios de expresión capaces de albergar valores políticos y culturales, de articular identidades y de reflejar y

asentar estructuras sociales. Por esta razón, podemos utilizar estos medios para implementar una interacción fluida entre tradiciones y patrimonios, y crear espacios sociales no para confrontar sino para compartir, no para debatir sino para dialogar sobre la forma en la que queremos vivir en las sociedades contemporáneas.



## Bibliografía

---

- AVNON, DAN MARTIN BUBER. *The Hidden Dialogue*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998.
- BOHM, DAVID *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge, 2005 [1980].
- BOHM, DAVID. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 1997 [1990].
- BOHM, DAVID *On Dialogue*. London & New York: Routledge, 1996.
- BOHM, DAVID Y JIDDU KRISHNAMURTY. *Más allá del tiempo*. Kairós: Barcelona, 1996.
- BOHM, DAVID Y DAVID F. PEAT. *Science. Order and Creativity: a Dramatic New Look at the Creative Roots of Science and Life*. Totonto: Bantan Books, 1987.
- ISAACS, WILLIAM. *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Random House, 1999.





La inclusión de diálogo en el temario  
de literaturas postcoloniales.  
Del pensamiento al pensamiento  
en proceso o "thoughting"

---

Alejandra Moreno Álvarez

*Si eres un educador, encontrarás que este libro confirma intuiciones que ya tenías sobre las condiciones de aprendizaje –espacios en los que la gente se escucha, se respeta, e intenta ver situaciones desde una nueva perspectiva (Isaacs 1999: 12, mt).*

(Isaacs 1999: 12)

Incorporé el diálogo en el temario de la asignatura de Literaturas Postcoloniales en inglés del Grado de Estudios Ingleses (quinto curso, Universidad de Oviedo) en el curso académico 2011-2012. El diálogo no solamente nos enriqueció a cada uno de los y las presentes de forma individual, unas treinta personas solían participar en las tres horas a la semana de clase del semestre, sino que también nos permitió descubrir las necesidades de cambio y crecimiento conjunto; no en vano, la destreza del diálogo tanto a nivel personal como en grupo, tiene el potencial de influir cambios en todo aquel que lo practica. El alumnado, a través del diálogo, fue capaz de participar de un entendimiento intercultural, con respeto y apreciación de sí mismos y de los otros, algo necesario no

solamente en un aula sino en una asignatura de las características de Literaturas Postcoloniales.

La asignatura Literaturas Postcoloniales en inglés ofrece un estudio panorámico de los diferentes países que “emergieron” tras la descolonización del Imperio Británico. Al hacer uso del término postcolonial sin guión, dejo claro que el significado de postcolonialismo no engloba lo acontecido después de la descolonización sino antes, durante y después: “‘postcolonialismo’ reconoce tanto la continuidad histórica como el cambio” (McLeod 2000: 33, *mt*). Los temas a tratar durante las respectivas sesiones fueron: datos históricos de la expansión y más tarde descolonización del imperio, la clasificación de las diferentes zonas geográficas, el papel de la lengua inglesa como herramienta para el dominio cultural y un análisis de las implicaciones ideológicas y políticas, tanto para los colonizadores como para los colonizados. Tanto las literaturas postcoloniales como las respectivas teorías fueron estudiadas centrándonos en la diversidad de voces y su respectiva deconstrucción, tratando en todo momento de evitar recurrir a la dicotomía yo/el otro. Edward Said contribuyó al proceso de la deconstrucción dicotómica cuando, en *Orientalismo*, subrayó que “[e]l Oriente ha ayudado a definir Europa (o el oeste) como lo opuesto a su imagen, idea, personalidad, experiencia” (1978: 87, *mt*); el hecho de implementar el diálogo en el aula nos permitió, tanto a mí, como docente, como al alumnado, la mayoría de raza caucásica y de descendencia europea, “dialogar” fuera del pensamiento binario.

La definición que en su día hizo Bohm del diálogo, sirvió como punto de partida para introducir la asignatura, dado que el diálogo y las literaturas postcoloniales, no dejan de ser una invitación a decodificar supuestos tradicionales de y sobre el sujeto humano.

El diálogo es un proceso que explora un rango inusualmente amplio de la experiencia humana, desde nuestros valores más queridos hasta la naturaleza e intensidad de nuestras emociones, desde las pautas de nuestros procesos de pensamiento hasta las definiciones que desempeña la memoria, la importancia de los mitos culturales que hemos heredado, la forma en que nuestras estructuras neurofisiológicas organizan nuestra experiencia y, tal vez lo más importante, el diálogo explora la forma en que el pensamiento [...] es generado y sostenido colectivamente (Bohm 1997: 10).

McLeod subraya también cómo “el postcolonialismo nos hace repensar y nos anima a cuestionarnos las asunciones que asumimos al leer según cómo leamos” (2000: 2, *mt*). El problema de pensar es algo común donde el que observa y el observado son entidades construidas que se sitúan a cada lado de la dicotomía. Esto último también se trata en los estudios postcoloniales cuando analizamos el *yo*, colonizador, en contraposición al *otro*, colonizado, donde uno es construido de forma superior al *otro*. Si estudiamos la etimología de la palabra diálogo, veremos cómo se trata de una palabra compuesta formada por la raíz “logos”, que significa “palabra”, y el prefijo “dia-”, que es “dos” y también “a través”. Las literaturas postcoloniales, al utilizar palabras, no solo reflejan el poder del colonizador sobre el colonizado sino que son, además, una herramienta “a través” de la cual los *otros* pueden ser escuchados. De hecho, McLeod subraya cómo “la posición ambivalente de los hombres colonizados que imitan a los colonizadores –‘casi lo mismo pero no lo mismo’ (p. 89)- es, en palabras del pensamiento de Bhabha, un tipo de resistencia anti-colonial, ya que presenta un reto inalcanzable para toda la estructura del discurso del colonialismo” (2000: 55, *mt*). La literatura, el diálogo y la teoría postcolonial, son capaces de penetrar en el proceso del pensamiento e ir más allá, transformando la estructura del pensamiento colectivo que es, según Bohm, el verdadero objetivo del diálogo (Bohm 1997: 33).

Para que esto suceda, se han de tener en cuenta los siguientes factores, entre otros, a la hora de implementar el diálogo en el aula: crear un “contenedor”: un

espacio donde es seguro cuestionar con la curiosidad de un aprendiz; adoptar la actitud de alumno: ser genuinamente curioso dejando atrás condiciones culturales preconcebidas para poder ser “conocedores”; respeto radical: considerar a la otra persona tal y como es, sin prejuicios; ser abierto: ser receptivo a nuevas ideas y perspectivas; hablar desde el corazón: hablar de aquello que verdaderamente te emociona; escuchar atentamente: escuchar a la otra persona con tal empatía que nos permita ganarnos su confianza siendo capaz de contar incluso experiencias personales; tomarse el tiempo necesario para percibir de dónde surgen tus respuestas mentales y emocionales; dejar a un lado las asunciones y las presunciones; tener un espíritu de curiosidad: dejar el papel de “conocedor” y desarrollar un interés genuino en aquello en lo que no estés familiarizado; dar la bienvenida a la paradoja de las diferencias; observar al observado: ser testigo de lo que tú mismo escuchas, hablas y de cómo las presunciones se suavizan y se transforman.

No solo se han de poner en práctica los diferentes factores mencionados, sino también el concepto de libertad. Cuando se dialoga en grupo, las personas que participan del diálogo han de estar en un espacio “abierto”, normalmente en un círculo de sillas, para simbolizar la igualdad y evitar jerarquías, donde nadie es forzado a hablar, ya que al usar el silencio la persona ya está participando. La persona que dinamiza el diálogo, que en este caso de estudio concreto es la persona docente, proporciona un tema de los que se recogen en la guía docente de la asignatura, e interviene solamente cuando sea estrictamente necesario, ya que el objetivo es que los participantes puedan expresar libremente lo que opinan del tema seleccionado. En este caso en particular, los temas pertenecen al campo de las literaturas postcoloniales; la persona dinamizadora del diálogo proveerá extractos que han de ser leídos previamente por el alumnado, antes de que el diálogo comience (ver apéndice). No hay necesidad alguna de concluir el diálogo una vez que la sesión haya terminado, cada sesión tiene una duración de unos treinta o cuarenta minutos, dependiendo del tipo de clase, ya que el diálogo ha de tener lugar en un espacio abierto y, una vez que se termina, dicho “espacio” debe quedar vacío de nuevo. Este es uno de los puntos fundamentales del diálogo, donde, como subraya Jiddu Krishnamurti, “para poder contener algo, la taza debe hallarse vacía” (en Bohm 1997: 43) antes y después del diálogo.

Tanto el diálogo como las literaturas postcoloniales tienen en su agenda el deconstruir las acepciones culturales. La dificultad radica en cómo denunciar dicha construcción si para ello hay que utilizar el lenguaje que nos construye y que está, a su vez, construido por el discurso dominante. Elaine Showalter subraya cómo:

[t]anto los grupos silenciados como los dominantes generan creencias u ordenan ideas de realidades sociales en un nivel subconsciente, pero los grupos dominantes controlan las formas y las estructuras en las que lo consciente puede articularse. De esta manera, los grupos silenciados han de mediar sus creencias a través de las estructuras dominantes que están a su alcance. Otra forma de decirlo es que todos los lenguajes son el lenguaje del discurso dominante, y las minorías, de hablar, han de hablar a través de ellos (Showalter 1985: 262, *mt*).

Incluso si el lenguaje utilizado en la literatura y en el diálogo es el lenguaje del discurso dominante, el diálogo en grupo sirve de herramienta para hacernos ver cómo todos estamos contruidos. Alicia Ostriker se pregunta en “Los Ladrones del Lenguaje” (“The Thieves of Language”) si existe de verdad “una corriente subterránea bajo el lenguaje masculino donde se esconde un lenguaje específicamente femenino, una “lengua madre”” (en Showalter 1985: 315, *mt*) y Barbara Smith también señala que “[t]odos los subgrupos del mundo literario –tanto si son los establecidos, progresivos, negros, feministas, o lesbianos - no lo sé, parece como si no supieran que las mujeres escritoras negras y que las lesbianas negras existen” (en Showalter 1985: 168, *mt*). Gayatri Chakravorty Spivak, en su trabajo “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” (1998), arroja luz sobre la existencia del “subalterno”, a quien ella describe como aquel que ha estado “históricamente silenciado” (1998), y señala cómo no somos conscientes de ellos y de las dificultades que existen para escucharles. Su trabajo nos anima a dejar a un lado todo aquello que nos define, como es el bagaje cultural y las preconcepciones, para así clarificar nuestra posición, y continuar cuestionando lo que nos rodea con el objetivo de aprender a escuchar las voces de los otros y hablar con otros, todo ello para reinventarnos y eliminar el pensamiento dicotómico.

La necesidad de superar al sujeto (Krishnamurti (1938); Sri Aurubindo (1940); Deleuze (1994)) está presente tanto en el diálogo como en las literaturas post-coloniales. Estas últimas se cuestionan la construcción del yo en “cogito ergo sum” (Descartes 1644; Bohm en Avnon 1998) y esto es lo que se preguntan las personas que participan del diálogo. Stagoll subraya cómo, “‘Yo’ no designa al sujeto como objeto de atención, como en el modelo Cartesiano, pero sí un proceso particular de llegar a ser; esto es, ‘Yo’ se refiere a llegar a ser ‘ello’, nombrando ‘algo que ocurre... entre dos términos que no son sujetos’” (Stagoll 2013: 174, *mt*). Este proceso de pensamiento no solo rompe con las dicotomías sino que también lo hace con la idea de pensamiento per se, que hemos de convertir en “thoughting”. Con cada pensamiento y experiencia, el pensamiento que construye y memoriza la experiencia permanece. Estos pensamientos que hemos guardado hacen que nos distanciamos de lo que en realidad fue la experiencia, pero el pensamiento global que crea y manipula nuestros pensamientos es parte inseparable de cada experiencia. Para Jack Petranker “Lo que nos distancia de nuestra experiencia no es que siempre estemos pensando, sino que siempre estamos ‘thoughting’” (1993: 267, *mt*), es decir, modificando las experiencias acumuladas y las presentes porque nuestro pensamiento está siempre en proceso.

A través de las literaturas postcoloniales y del diálogo, nos damos cuenta de cómo lo que pensamos depende de nuestros pensamientos “construidos”, ideas que dejamos suspendidas, y de ahí la importancia de dejar el espacio vacío tras el diálogo para que este pueda volver a tener lugar (Krishnamurti 1938). Bohm se dio cuenta de cómo la “cultura” y también cada “subcultura”, que dependen de la etnicidad, situación económica, raza, religión y muchos otros factores, está basada en creencias y opiniones (1997). Así, si somos capaces de entender que nuestros pensamientos están construidos, podremos cuestionarlos consiguiendo vaciar el contenido y permitiendo que fluyan nuevas opiniones e ideas. El diálogo en el temario de las literaturas postcoloniales es una herramienta pedagógica fundamental, ya que gracias a ella seremos capaces de escuchar y de dejar, quizás, de ser sujetos “construidos”.

## Apéndice

Temas de discusión para el proceso de diálogo:

1. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? ¿Qué es lo que los círculos de *élite* deben hacer para velar por la continuación de la construcción de un discurso subalterno? En este contexto la cuestión de la “mujer” parece especialmente problemática. En una palabra: si se es pobre, negra y mujer la subalternidad aparece por triplicado. Pero, sin embargo, si esta formulación se transfiere desde el contexto del Primer Mundo al del mundo post-colonial (que no es lo mismo que el Tercer Mundo), la cualidad “negro” o “de color” pierde mucho de su connotación persuasiva. La estratificación necesaria para la constitución del sujeto colonial en la primera fase del imperialismo capitalista hace de la marca “color” un elemento inútil como significante emancipador (Spivak 1998: 27-8).
2. Desde esta ubicación híbrida del valor cultural (lo transnacional como traduccional) el intelectual poscolonial intenta elaborar un proyecto histórico y literario. Mi creciente convicción ha sido que los enfrentamientos y negociaciones de sentidos y valores diferenciales dentro de la textualidad “colonial”, su discurso gubernamental y prácticas culturales, han anticipado, *avant la lettre*, mucha de la problemática de significación y juicio que se ha vuelto habitual en la teoría contemporánea: aporía, ambivalencia, indeterminación, la cuestión de la clausura discursiva, la amenaza a la agencia, el status de intencionalidad, el desafío de los conceptos “totalizantes”, para nombrar unos pocos (Bhabha 1994: 213).
3. El orientalismo es una realidad cultural y política, lo que significa que no existe en un espacio vacío carente de archivos; muy al contrario, pienso que es posible demostrar que lo que se piensa, se dice o incluso se hace en relación a Oriente sigue unas líneas muy determinadas que se pueden aprender intelectualmente. Creo también que al estudiar la manera en que la superestructura ejerce presiones sobre los detalles de la composición, se pueden encontrar ciertos matices, los cuales constituyen las realidades de la intertextualidad (Said 2008: 35).



4. Los objetivos del contra discurso post-colonial son la visualización del mapa del discurso dominante, es decir, una lectura y exposición de los objetivos de dicho discurso, y el dismantelamiento de sus asunciones desde la posición cros cultural del sujeto local subjetivado por el imperio (Tiffin 1987: 98, *mt*).
5. La ironía se convierte en una estrategia retórica popular a la hora de trabajar con discursos ya existentes para así dismantelarlos. Su capacidad semántica y estructural hace que sea un tropo de lo más conveniente para las dualidades paradójicas tanto de las críticas postmodernas como de las identidades e historias post-coloniales. Y, de hecho, también en el repensar y redireccionar de la historia tanto por parte de los artistas post-modernos, como de los post-coloniales (Hutcheon 1989: 133, *mt*).

## Bibliografía

---

- ASHCROFT, BILL et al (eds.). *The Post-colonial Studies Reader*. London: Routledge, 1995.
- AVNON, DAN. *Martin Buber. The Hidden Dialogue*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998.
- BHABHA, HOMI K. "The Commitment to Theory". *New Formations* 5, 1988.
- BHABHA, HOMI K. "Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority Under a Tree Outside Delhi, May 1817". *Critical Inquiry* 12(1), 1985.
- BHABHA, HOMI K. *El lugar de la cultura*. Traducido por Cesar Aira. Buenos Aires: Routledge, 1994.
- BOHM, DAVID. *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge, 2005 [1980].
- BOHM, DAVID. *On Dialogue*. London & New York: Routledge, 1996.
- BOHM, DAVID. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 1997 [1990].
- BOHM, DAVID AND KRISHNAMURTY, JIDDU. *Más allá del tiempo*. Barcelona: Kairós, 1996.
- BRONWEN, THOMAS. *Fictional Dialogue: Speech and Conversation in the Modern and Postmodern Novel*. Nebraska: University of Nebraska Press, 2012.

- CHAMBERS, IAIN & LIDIA CURTI (eds.). *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. London: Routledge, 1996.
- DURING, SIMON. "Postmodernism or Post-colonialism Today". *Textual Practice* 1(1), 1987.
- HUTCHEON, LINDA. "Circling the Downspout of Empire: Post-colonialism and Postmodernism". *Ariel* 20(4), 1989.
- ISAACS, WILLIAM. *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Random House, 1999.
- MCLEOD, JOHN. *Beginning Postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press, 2000.
- PETRANKER, JACK. *Lights of Knowledge*. Dharma Publishing, 1993.
- PHILLIPS, LOUISE. *The Promise of Dialogue: the Dialogic Turn in the Production and Communication of Knowledge*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 2011.
- SAID, EDWARD. *Power, Politics and Culture*. London: Vintage, 2002.
- SAID, EDWARD. *Orientalism*. New York: Random House, 1978.
- SAID, EDWARD. *Orientalismo*. Traducido por María Luisa Fuentes, España: Cultura Libre, 2008.
- SCHWARZ, BILL (ed.). *The Expansion of England. Race, Ethnicity and Cultural History*. London: Routledge, 1996.
- SHOWALTER, ELAINE. "Feminist Criticism in the Wilderness". En *The New Feminist Criticism: Essays on Wo-*

- men, Literature, and Theory* editado por Elaine Showalter (243-70). New York: Pantheon, 1985.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY. “*Can the Subaltern Speak?*” *En Marxism and the Interpretation of Culture* editado por Nelson, Cary and Grossberg, Lawrence (271-313). London: Macmillan, 1988.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY. “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” traducido por Jose Amicola in *Orbis Tertius*, 1998, III (6) (1-44).
- STAGOLL, CLIFFORD SCOTT. *Deleuze’s Becoming-Subject: Difference and the Human Individual*. PhD thesis, University of Warwick, 1988. <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b1364168-S15> (16/06/2013).
- TIFFIN, HELEN. “Post-Colonial Literatures and Counter-Discourse”. *Kunapipi* 1987, 9 (3).



## Música y diálogo en la educación: de la escucha activa a la improvisación

---

Eduardo Viñuela Suárez

### Introducción: la música y los “lenguajes universales”

La concepción de la música como un lenguaje universal se ha convertido ya en un cliché que se repite casi a diario en las sociedades occidentales y se reproduce constantemente en los medios de comunicación (publicidad, informativos, reportajes de prensa, etc.). Aunque en la actualidad este tópico ha sido contestado y deconstruido en el terreno académico, resulta interesante analizar por qué sigue funcionando en la sociedad. Desde una perspectiva semiótica los lenguajes se configuran a través de signos que representan imágenes de la realidad. De esta manera, existe siempre un referente en la realidad que puede ser codificado por medio de unos signos determinados. Esto no funciona así con la música, si tenemos en cuenta que una nota o un acorde no encuentran un referente en la realidad que nos rodea; esta peculiaridad le sirve a Felix Guattari para afirmar que la música es “...el más no-significante y desterritorializado de todos los fenómenos culturales” (1984: 107, *mt*). Esto no quiere decir que la música no tenga significados, sino que su significado es el resultado de las negociaciones que establece la audiencia en el momento del consumo. En otras palabras, no es verdad que la música hable por sí sola, sino que somos nosotros, hablando sobre ella, quienes negociamos sus significados. Ésta es la perspectiva de Philip Tagg (1989) cuando demuestra la existencia de “asociaciones verbovisuales” comunes en piezas de música estereotipada que connotan los mismos valores y significados a un importante grupo de personas.

Sin embargo, aún no hemos abordado por qué la consideración de la música como lenguaje universal es todavía válida en las sociedades actuales y qué repertorios son dignos de ser incluidos en esta etiqueta. La consideración de la música como un lenguaje universal está especialmente ligada a las connotaciones transcendentales de la llamada “música pura” o “música absoluta”, creada por compositores centroeuropeos de los siglos XVIII y XIX, es decir, aquellos que configuran el canon de la Historia de la Música. Así, es habitual que los trabajos de Mozart sean considerados como ideales para el desarrollo mental de los niños, las composiciones de Beethoven como sonidos inspiradores de la confraternidad (especialmente su “Sinfonía nº 9”) y las óperas de Wagner como expresiones de la “obra de arte total” (*Gesamtkunstwerk*). Todas estas asociaciones que se dan por sentadas en el mundo occidental responden a una determinada concepción de la estética, el arte y el gusto musical que son consecuencia de la influencia del eurocentrismo y de la “historia universal” de Hegel en el estudio de la música desde finales del siglo XIX (Dalhauss 2012: 14).

La semiótica y los estudios culturales han demostrado la imposibilidad de la existencia de “lenguajes universales”, ya que cada sistema de signos que sirve como medio de comunicación para los miembros de una sociedad está plagado de connotaciones y prácticas culturales que identifican a esa sociedad. La música como lenguaje nunca será universal, sino que reflejará las características de la sociedad en la que se produce y se consume. Como afirma Bruno Deschênes,

la composición musical tiene solo una relativa independencia del oyente. La calidad y el valor de una obra dependen en gran parte de la configuración de un contexto de percepción en el que nos sumergimos, del que aflorará nuestra experiencia interna de la música (1991: 200, *mt*).

Términos como “calidad”, “valor”, al igual que “significado”, cuando van asociados a la música necesitan ser negociados por los miembros de una sociedad, y el resultado de estas negociaciones reflejará las diferencias entre culturas, países y regiones en el planeta. David Bohm se hace eco de esta situación cuando habla de la “fragmentación” como un aspecto propio de nuestro proceso de

pensar (1997: 34): la forma en la que nuestro trasfondo cultural, nuestras ideas políticas y nuestras creencias (es decir, la forma en la que nos posicionamos en el mundo como sujetos) promueve la fragmentación entre seres humanos e influye en nuestro pensamiento. En este sentido, el diálogo puede ser una poderosa herramienta, no para alcanzar un pensamiento común, pero sí para conseguir un mejor entendimiento entre personas procedentes de diferentes contextos culturales, con diferente ideología, identidad, etc.

Sin embargo, la música es una forma de expresión común a todas y cada una de las culturas que pueblan la tierra. Aunque la música existe en formas muy dispares, con diferentes parámetros y asociada a prácticas sociales muy diversas, no podemos negar la “universalidad de la música” entendida como un lenguaje que está presente en todo el mundo. Por otra parte, las peculiaridades antes mencionadas de este lenguaje le hacen estar relacionado no solo con la comunicación, sino también con la expresión de emociones<sup>2</sup> en un sentido más profundo que los lenguajes icónicos y verbales. Como señala Anthony J. Palmer, “como quiera que sea estimulada, la emoción es un sustrato normal de la existencia; de esta manera, la respuesta emocional a la música es inevitable, sobre todo teniendo en cuenta que se pone una gran carga psíquica en este fenómeno” (2006: 148, *mt*). La música potencia nuestros estados de ánimo; por esta razón, el significado que un individuo atribuye a una canción, a un género musical determinado o al timbre de un instrumento es susceptible de expresar sus emociones mejor que las palabras. Esta célebre frase puede servir para resumir el poder de la música: “si una imagen vale más que mil palabras, un sonido vale más que mil imágenes” (Dave Thomas citado en Tagg 2004, *mt*). La capacidad de la música para trascender el uso funcional y práctico de otros lenguajes le da un rol importante en el proceso de diálogo, como una herramienta que puede ser utilizada para exteriorizar emociones y sentimientos, completando (e incluso sustituyendo) otros medios como el lenguaje hablado, el gesto, etc.

La naturaleza ambivalente de la música como lenguaje omnipresente (universal) y polisémico refuerza su capacidad para evitar la fragmentación en el proceso de “pensar”. La música puede ser un buen instrumento para empatizar y establecer la comunicación (del latín *communis*, *co-munio*, “hacer cosas juntos”)

---

<sup>2</sup> Para profundizar en las relaciones entre música y emoción: Leonard Meyer (1957) y David Clarke and Eric Clarke (2011)



en los “círculos de diálogo”. El objetivo de este capítulo es reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece la música en el proceso de diálogo, y especialmente su potencial para contribuir a desarrollar un acercamiento alternativo a la educación. De este modo, la música será entendida como un medio multidisciplinar para facilitar la interacción, el respeto mutuo y la comprensión hacia los demás en el aula; es decir, hacia los miembros de una sociedad cada día más multicultural en la que estos valores resultan fundamentales para la convivencia.

## Música, diálogo y educación

La educación musical ha experimentado una gran transformación desde finales del siglo XIX, cuando la música comenzó a ser considerada como parte de la educación holística de los niños y niñas, y no como un nicho exclusivo de una élite social. Las metodologías diseñadas por compositores, etnomusicólogos y pedagogos, como Jacques Dalcroze y Zoltan Kodaly, para facilitar el acceso al lenguaje de la música (estructuras, patrones rítmicos, etc.) a través de la interpretación de canciones populares que resultaban familiares a los niños, convirtieron a la música en un lenguaje más democrático, accesible y comprensible para personas procedentes de diferentes contextos sociales. Este proceso implicó una reconsideración acerca de la importancia de la música en el currículo de educación primaria que se inició en los países centroeuropeos y desde donde se extendió alrededor del mundo a lo largo del siglo XX. Las nuevas metodologías para enseñar música dejaron de centrarse en la técnica destinada a formar buenos intérpretes de instrumento para poner el acento en la experiencia de la música, en la apreciación y comprensión de los parámetros musicales a través de los movimientos corporales y los gestos. Escuchar no es la única forma de sentir la música; cantar, responder a la música con movimientos corporales controlados y regulares (no necesariamente bailando) y acompañar una canción con instrumentos de percusión mejora nuestra capacidad para entender cómo funciona el lenguaje musical. Todas estas son técnicas de la denominada “audición activa”, que permite a los niños comprender, interiorizar y responder mejor a la música que escuchan, incluso si no tienen conocimientos musicales.

Sin embargo, la adopción de nuevas metodologías no es una realidad en todas partes, y aún es habitual que tanto los conservatorios como los centros de educación primaria y secundaria se centren en enseñar aspectos técnicos y teóricos sobre la música.

La educación musical a menudo ha abordado la música como un producto, considerando la asignatura con un estatus funcional [...] Nuestros coros y agrupaciones instrumentales interpretan obras musicales que ilustran sus competencias. La música fundamental se recoge en un repertorio establecido de canciones que satisface numerosas cualidades extrínsecas a la propia música, sirviendo como un aliciente didáctico para enseñar determinados conceptos (Palmer 2006: 150, *mt*)

Por supuesto, existen razones históricas para esto. La musicología y los estudios musicales se convirtieron en disciplinas autónomas en el siglo XIX, influidas por un enfoque positivista que privilegiaba la atención al texto musical (la partitura). De este modo, la interpretación “correcta” de las obras por parte de los músicos se convirtió en un valor fundamental que condicionó el diseño de los currículos en las instituciones de enseñanza hasta la actualidad. En los últimos treinta años esta situación ha comenzado a cambiar, de manera que hoy en día existen diferentes disciplinas, como los estudios culturales, la semiología social y algunas ramas de la musicología, que están abordando la música como una práctica más que como un producto. Es el caso de Chris Small (1998), que acuñó el término “musicar” (verbo) como alternativa a “música” (nombre) para destacar su condición como una práctica en la que hay muchos agentes implicados: compositores, intérpretes, audiencia, etc.

De todos modos, la renovación de las metodologías pedagógicas de la música significó un cambio en el paradigma de la educación musical para poner el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza; es decir, intentar desarrollar estrategias que *resulten en* la comprensión de la música como lenguaje (en las que el alumnado sea el protagonista) más que buscar formas alternativas de *explicar* los rudimentos de la música para el profesorado. En este contexto el diálogo puede contribuir al proceso de aprendizaje y “facilitar la interacción musical basada en la innovación más que en un simple consenso dirigido” (Schmidt, 2012: 17, *mt*). En otras palabras, el diálogo puede evitar los rígidos procedimientos de la *enseñanza* musical y mantener el de proceso de *aprendizaje* abierto, flexible y adaptable a los intereses y necesidades de cada grupo, permitiendo a sus miembros establecer su propio camino de aprendizaje.

Uno de los puntos fundamentales del diálogo, según David Bohm, es que el pensamiento se genera y se sostiene de forma colectiva, como resultado de las interacciones entre los miembros de un grupo (1997: 30). La puesta en práctica de estrategias de diálogo en el aula contribuirá a consolidar un proceso de aprendizaje común dentro del grupo, en el que cada miembro puede tomar parte compartiendo sus experiencias, intereses y trasfondos culturales para enriquecer el proceso de aprendizaje del colectivo. Esto es algo que cada día es más habitual debido a la evolución de internet. En los últimos años la aceptación masiva de la web 2.0 ha cambiado nuestras prácticas de actuación en este medio, y ahora participamos en la generación de conocimiento colectivo editando las entradas de las webs wiki y participando en debates de blogs y redes sociales. Este conocimiento colectivo es el resultado de la interacción entre miembros de una comunidad virtual, y es un conocimiento negociado y sostenido según las dinámicas de este grupo.

El concepto de conocimiento colectivo implica un estadio anterior en el que el conocimiento estaba fragmentado y también un proceso de puesta en común (recolectar) de las pequeñas piezas que lo conforman. Sin embargo, el conocimiento colectivo no es la simple suma de las partes, sino el resultado de las negociaciones en el proceso de la puesta en común; es decir, algo nuevo, generado por los miembros de una comunidad.

De este modo, el movimiento de ida y vuelta de la información favorece la emergencia continua de un nuevo contexto común, en cuyo caso el diálogo puede servir, no solo para hacer comunes ciertas ideas o ítems de información que ya son conocidos, sino también para hacer algo en común, es decir, para crear conjuntamente algo nuevo (Bohm 1997: 25, *mt*).

Hasta cierto punto ésta es la forma en la que el diálogo puede funcionar en el contexto educativo: no solo a través de la interacción entre los alumnos, sino también a través de las relaciones que pueden establecerse entre los temas (ítems) de una determinada asignatura, y entre esa asignatura y el conocimiento general. De esta manera, el diálogo facilita los métodos interdisciplinarios en la

educación, y la música se muestra como un elemento especialmente versátil para formar parte de la implementación de estrategias interdisciplinarias.

La música no existe de forma aislada en el currículo. Todas las áreas educativas son tradicionalmente responsables de estos grandes temas relacionados con la existencia humana. Por eso, creo que hay una necesidad fundamental de experiencias educativas en música que tenga como objetivo luchar por un entendimiento más profundo de la existencia humana (Palmer 2006: 147, *mt*).

Hoy en día, la interdisciplinariedad parece ser un término común en distintos campos académicos (proyectos de investigación y propuestas pedagógicas, entre otros), a pesar de que las rígidas estructuras en los currículos de educación primaria y secundaria hacen muy difícil implementar estrategias interdisciplinarias en las escuelas. Es el momento de reconsiderar estos currículos para facilitar perspectivas interdisciplinarias y, sin duda, la música y el diálogo pueden jugar un importante papel en su desarrollo.

## La improvisación como proceso de diálogo en la música

Nos centraremos en las posibilidades de la improvisación musical como ejemplo de las múltiples aplicaciones del diálogo en la educación musical. Es importante destacar que la improvisación es uno de los factores fundamentales en muchas de las metodologías pedagógicas relacionadas con la música desde finales del siglo XIX. Para algunas, como las diseñadas por Dalcroze y Orff, la improvisación es una suerte de etapa final en el proceso de aprendizaje musical y el momento que demuestra que los parámetros musicales han sido consolidados e interiorizados. La improvisación precisa de todas las competencias aprendidas en la escucha activa (comprensión, retención y respuesta) y ofrece la oportunidad de expresarse dentro de unas estructuras musicales establecidas; es decir, la posibilidad de crear nueva música. Para estos pedagogos es importante trabajar la improvisación desde las primeras etapas como parte de una

estrategia que consiga proporcionar a los alumnos confianza en sí mismos, en sus capacidades para trabajar con la música, para disfrutar con ella, y también como un medio para facilitar que se expresen a través de la música. Es importante aprender los parámetros musicales a través de la experiencia, involucrando a varios sentidos en este proceso, y esta es la razón por la cual los ejercicios diseñados por Orff y Dalcroze conjugan la palabra, el gesto y el movimiento.

Dalcroze y Orff conciben la educación musical como un proceso en el que la improvisación es especialmente relevante. El objetivo de sus métodos no es formar buenos instrumentistas, sino facilitar a los niños el acceso a la música. Estos pedagogos no estaban interesados en conseguir interpretaciones magistrales de grandes obras, sino en la interiorización de los parámetros de la música. En este sentido, “hacer versiones es un interesante ejercicio para asumir la adaptabilidad y la provisionalidad como premisa. En lugar de proponer una lectura del problema musical favorece un ensamblaje dinámico y una constante reformulación (Schmidt 2012: 14, *mt*). No es solo que la improvisación (y hacer versiones) haga a la música más flexible y adaptable, sino que a través de esta práctica la música se convierte en un medio poderoso para expresar emociones y sentimientos, de manera que se refuerza su capacidad para comunicar. Como señala Palmer,

el proceso no es una condición estática, sino en constante flujo. El contexto (incluso el entorno acústico), la audiencia, los intérpretes, entre otros elementos, cambian con el tiempo, el grupo, el lugar y otras mecánicas de la interpretación [...] el proceso es especialmente evidente en la música improvisada, a pesar de que el marco pueda estar sustentado por una estructura de base como la melodía o la dirección de la interpretación, más que en una interpretación prescrita por ejemplo en una partitura (2006: 151, *mt*).

La flexibilidad de las obras improvisadas pone el foco en la interacción que establecen quienes están interpretando en vez de en la propia pieza. Todo se sustenta por los miembros del grupo, por lo que se precisa una comunicación fluida entre ellos para mantener el discurrir de la música y para introducir nuevas

improvisaciones en el momento apropiado. De esta manera, podemos encontrar similitudes entre las dinámicas de los círculos de diálogo y la comunicación necesaria para desarrollar un trabajo improvisado por parte de un grupo de intérpretes.

Una de las similitudes entre las sesiones de diálogo y los grupos de música improvisada es la importancia de una disposición circular en el espacio. David Bohm defiende que esta es la mejor forma de evitar jerarquías entre los participantes en el diálogo y de facilitar la interacción entre los miembros del grupo (1997: 41). No en vano, los círculos son comunes en los ritos, ceremonias y danzas primitivas como un símbolo de unión que refuerza las relaciones entre los miembros de una comunidad. Así, la comunicación fluirá mejor en el grupo si sus miembros delimitan el espacio que están compartiendo y si pueden mantener en todo momento el contacto visual. En este sentido, varios estudios científicos demuestran que solo el 7% de la comunicación efectiva es verbal (Phillip Yaffe 2011: 2), lo que implica que el restante 93% es no verbal y, en su mayor parte, se percibe a través de los ojos (movimientos corporales, gestos, expresiones, etc.). La comunicación no verbal es crucial para un grupo musical que esté improvisando, porque un determinado gesto puede anticipar un cambio en la estructura musical o el inicio de una parte a solo de algún instrumentista.

Es pertinente resaltar que en estas sesiones no se utiliza símbolo alguno con el que otorgar el turno de palabra como en los círculos de diálogo verbal y, aun así, el diálogo funciona cuando la comunicación es lo suficientemente fluida entre los intérpretes como para comprender cuándo deben mantener la estructura musical, hacer una variación o proponer nuevo material. Los llamados “talking symbols” son instrumentos que permiten tomar la iniciativa para hablar o pausar momentáneamente las intervenciones de los participantes en el círculo de diálogo para reflexionar sobre lo que se ha dicho, pero además funcionan como un ítem reconfortante que puede ayudar a los participantes a expresar sus sentimientos sobre algún tema determinado.

Normalmente en los círculos de diálogo hay varios objetos que funcionan como “talking symbols”. Todos ellos se sitúan en el centro del círculo y los participantes deben seleccionar uno de ellos y llevarlo a su sitio para intervenir. Es

importante que los participantes se sientan libres para elegir entre varios “talking symbols” en función de sus gustos, ya que su lenguaje corporal, incluyendo la forma en la que manipula este objeto cuando se habla al grupo jugará un papel importante en la comunicación. En los círculos de diálogo musical cada participante tiene un “talking symbol” (instrumento musical), y es importante que no se impongan a los miembros del grupo. La selección de un instrumento debe producirse de forma libre por parte de cada participante en función de sus preferencias por uno u otro instrumento. Esta selección es especialmente relevante en el caso de los círculos de diálogo musical, ya que los instrumentos serán la voz de los participantes, que necesitarán sentirse cómodos y, hasta cierto punto, identificados con el instrumento que están tocando. Esta es una condición indispensable para conseguir una expresión sincera de las emociones y los sentimientos a través de la música, ya que los instrumentos que elijan estarán mediando entre su propiocepción y la proyección de su persona al resto del grupo.

David Bohm señala que en un círculo de diálogo todos deben situarse al mismo nivel, pero también reconoce que la ausencia de un líder y un guión en las sesiones de diálogo puede resultar inquietante y generar cierta ansiedad a los participantes (1997: 61). Del mismo modo, la ausencia de una partitura o un director que guíe la interpretación en un grupo de improvisación musical puede hacer sentir a los músicos inseguros e incómodos (y, de hecho, habitualmente es así en un primer momento), pero a medida que la música comienza a fluir resulta sorprendente cómo la comunicación no verbal se convierte en el principal medio de interacción en el grupo. Por otro lado, al igual que en las sesiones de diálogo, en ocasiones se precisa la intervención de un dinamizador para reforzar el proceso de diálogo, la improvisación musical puede verse favorecida por un miembro del grupo experimentado que permita que la música fluya en un primer momento. Este debe ser el rol del profesor en el contexto educativo; es él quien deberá actuar como dinamizador, pero nunca como un líder en el grupo.

La improvisación puede parecer una práctica difícil a primera vista, pero, dependiendo de la estructura de los patrones y parámetros musicales de la pieza, el grado de dificultad varía significativamente. Dalcroze y Orff eran conscientes de esto, y esta es la razón por la cual se centraron especialmente en la didáctica del ritmo, un parámetro que no precisa conocimientos sobre cambios de tonali-



dad y que puede ser fácilmente interpretado y reproducido por medio de movimientos, percusión corporal e instrumentos. De hecho, Carl Orff recomendaba el uso de instrumentos sencillos con diferentes timbres para poner en práctica su método, y la mayoría de ellos eran instrumentos de percusión (triángulo, caja china, claves, etc.). Así, estos instrumentos se utilizan habitualmente en los ejercicios grupales de improvisación, ya que con ellos resulta sencillo establecer un patrón rítmico estable sobre el que improvisar fraseos rítmicos, consiguiendo una pieza musical con una coloratura atractiva.

Las bases para la implementación de técnicas de diálogo en la interpretación musical y en los procesos de aprendizaje ya se habían establecido en cierta medida en los métodos de estos pedagogos. La articulación del concepto de diálogo por parte de David Bohm a finales del siglo xx permite ahora trabajar en las posibilidades que ofrece en este campo para tratar de elaborar estrategias que permitan incluir a la música en los círculos de diálogo. En este sentido, existen varias reflexiones publicadas en los últimos años, como el trabajo de Peter Forrester y John Bailey (1999) acerca de sus experiencias con la improvisación en grupos musicales, en el que apuntan la existencia de varios niveles en los talleres que han llevado a cabo: el primero sería de “supervivencia”, aludiendo a los esfuerzos que cada miembro del grupo debe hacer para mantener los patrones establecidos en una pieza musical, es una etapa en la que todos deben concentrarse en lo que están interpretando para mantener (y no entorpecer) el discurso musical. Por esta razón, en este estadio no podemos hablar de una interacción real, ya que los participantes no funcionan como grupo, sino más bien como individuos. El segundo nivel sería “la mejora”, que se produce cuando los miembros del grupo comienzan a escuchar la música como un todo, están menos centrados en sí mismos y la comunicación se vuelve más fluida; los participantes no se centran tanto en lo que están tocando individualmente y el resultado musical tiende a volverse más interesante y espontáneo. El tercer nivel sería “la innovación”, y es el estadio en el que el diálogo se convierte en una realidad y las ideas musicales parecen fluir espontáneamente del grupo.

Cuando el diálogo se produce, todas las ideas musicales que surgen son respetadas y encuentran un espacio en el que expresarse. Algunas de estas ideas musicales tendrán una corta vida, mientras otras serán reelaboradas y desarrolladas por el grupo, mejorando la idea original propuesta por un individuo. Cada participante se vuelve más abierto a los demás y es consciente de la existencia del grupo y de sus ideas musicales. Hay una consciencia de la fluidez de la música y de la música como entidad separada del grupo. El diálogo está íntimamente ligado a la evocación de un campo descrito por los músicos como “estar en el *groove*” (Forrester & Bailey 1999: 6).

Cuando el grupo alcanza este nivel sus miembros van más allá de la audición activa y pueden comprender e interiorizar el material musical que están interpretando. En este proceso los intérpretes aprenden los parámetros musicales de forma inconsciente (patrones rítmicos, fraseos melódicos, etc.) utilizándolos para contribuir a la música creada por el grupo.

El respeto absoluto es otra condición importante en las sesiones de diálogo, así como en los grupos de improvisación musical, porque las dinámicas de la improvisación implican un entendimiento mutuo entre los intérpretes y una mentalidad abierta para incorporar nuevo material musical (ritmos, melodías, síncopas, etc.) a la estructura establecida. Si la improvisación no se produce en estas condiciones y los intérpretes tratan de imponer sus ideas al grupo el diálogo se volverá discusión y, como resultado de la misma, la música se convertirá en ruido. Es lo mismo que sucede en los círculos de diálogo: cuando un miembro del grupo intenta persuadir al resto e imponer sus puntos de vista, el diálogo puede convertirse en un debate o una discusión.

## Conclusión

A menudo la música se considera un mensaje complicado para las personas que no la han estudiado; esta es la razón por la que raramente forma parte del desarrollo de estrategias interactivas para grupos. Esto sucede también en las aproximaciones interdisciplinares a la educación y, cuando la música aparece, se concibe más como un producto que como una práctica. Nuestro interés se centra en los usos de la música como herramienta para facilitar un mejor entendimiento entre los miembros de un grupo. En este sentido, defendemos que la improvisación musical refuerza los vínculos interpersonales en el grupo y permite a sus componentes crear algo de forma conjunta y ser conscientes de su potencial para crear y controlar una pieza musical. Como señala Patrick Schmidt, “al fin y al cabo el diálogo nos alerta del poder de nuestras interacciones; el poder para crear que nos recuerda las conexiones y ramificaciones que siempre olvidamos” (2012: 19, *mt*).

El diálogo y la música pueden funcionar de forma conjunta tanto en el aprendizaje de este lenguaje como en la consolidación e interiorización de otros conocimientos. En la actualidad la música es ubicua y forma parte de la vida diaria. Solo necesitamos cambiar nuestra forma de relacionarnos con ella y empezar a tener en cuenta su poder no solo como un medio para los procesos de aprendizaje, sino también como un lenguaje capaz de expresar nuestras emociones y sentimientos. Es esta ambivalencia de la música la que posibilita su introducción en las sesiones de diálogo como un instrumento complementario para impulsar nuevas formas de relación en la sociedad contemporánea.

## Bibliografía

---

- BOHM, DAVID. *On dialogue*. London & New York: Routledge, 1996.
- BOHM, DAVID. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 1997.
- CLARKE, DAVID Y CLARKE, Eric (eds.). *Music and consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*. New York: Oxford University Press, 2011.
- DALHAUSS, CARL. “¿Existe la música?”. In *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado, 2012.
- DESCHÉNES, BRUNO. “Music and the New Scientific Theories”. *Review of the Aesthetics and Sociology of Music* vol. 22, No. 2, 1991. 193-202.
- FORRESTER, PETER & BAILEY, JOHN “The Improvisational Music Group—a human system simulation”, 1999. <http://www.systemdynamics.org/conferences/1999/PAPERS/WSHOP2.PDF> (25/07/2012)
- GUATTARI, FELIX. “Towards a Micro-Politics of Desire”. In *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics*. London: Penguin Books, 1984.
- MEYER, LEONARD. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1957.

- PALMER, ANTHONY J. "Music Education and Spirituality: Philosophical Exploration II". *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 14, No. 2, 2006. 143-158.
- PASCUAL MEJÍA, PILAR. *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación, 2002.
- SCHMIDT, PATRICK. "What We Hear is Meaning Too: Deconstruction, Dialogue, and Music". *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 20, No. 1, 2012. 3-24.
- SMALL, CHRIS. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.
- TAGG, PHILIP. "Gestural Interconversion and Connotative Precision", 2004. [www.tagg.org](http://www.tagg.org) (04-07-2012).
- TAGG, PHILIP. "An Anthropology of Stereotypes in tv Music?", 1989. [www.tagg.org](http://www.tagg.org) (02-07-2012).
- YAFFE, PHILIP. "The 7% Rule: Fact, Fiction, or Misunderstanding". In *Ubiquity*, an ACM publication, 2011. <http://ubiquity.acm.org> (14/08/2012).