Est. 1841 | YORK ST JOHN UNIVERSITY

Higgins, Lee (2013) Música comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. Revista Internacional de Educación Musical, 1. pp. 53-59.

Downloaded from: https://ray.yorksj.ac.uk/id/eprint/1771/

The version presented here may differ from the published version or version of record. If you intend to cite from the work you are advised to consult the publisher's version: http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/30

Research at York St John (RaY) is an institutional repository. It supports the principles of open access by making the research outputs of the University available in digital form. Copyright of the items stored in RaY reside with the authors and/or other copyright owners. Users may access full text items free of charge, and may download a copy for private study or non-commercial research. For further reuse terms, see licence terms governing individual outputs. Institutional Repositories Policy Statement

RaY

Research at the University of York St John

For more information please contact RaY at ray@yorksj.ac.uk

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 1 , Julio 2013.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Artículo publicado originariamente en inglés en *Theory into Practice, 51*(3), 159-166, 2012.

Traducido al español por Patricia A. González-Moreno (responsable), Rubén de Jesús Carrillo Méndez; Aimé Parra Legarreta; Jesús Martín Espinoza Mendoza; Juan Pablo Olivas Dávila; Luis Carlos Rivera Rodríguez; y Julio Adrián Nevárez García.

Reproducido con permiso de *Taylor & Francis.*

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2013-1-p053-059

Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad[1]

Lee Higgins, Universidad de Boston (EE. UU.)

Resumen

En este artículo, exploro la idea de que los encuentros cara a cara entre facilitadores musicales en la comunidad y participantes en dichos encuentros musicales pueden ser descritos como encuentros de amistad. Al explorar la estructura relacional entre el llamado y la bienvenida a estos espacios de encuentro, hago algunos comentarios generales sobre la amistad antes de finalmente abordar la pregunta que yace en el corazón de este artículo: ¿Cómo podemos comprender la noción de ser amigo dentro de una relación educativa?

Palabras Clave

Música Comunitaria; acogida; amistad; Levinas; Critchley.

One-to-One Encounters: Facilitators, Participants, and Friendship

Lee Higgins, Boston University (United States)

Abstract

In this article, I explore the claim that one-to-one encounters between community music facilitators and music participants can be described as friendships. By exploring the relational structure through the call and the welcome, I make some general comments on friendship before finally tackling the question lying at the heart of this article: How might we understand the notion of being a friend within an educative relationship?

Palabras Clave

Community music; welcome; friendship; Levinas; Critchley.

Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad

por Lee Higgins, Universidad de Boston (Estados Unidos)

Los músicos comunitarios son educadores que se mueven en y entre muy diversos contextos. Se les encuentra facilitando actividades musicales locales en centros artísticos, escuelas, prisiones, centros de salud, lugares de culto, festivales musicales, en las calles y en una amplia gama de contextos comunitarios. Como facilitadores experimentados, su énfasis reside en fomentar un diálogo abierto entre individuos con perspectivas diferentes. A través de un enfoque de enseñanza y aprendizaje que emplea una variedad de procesos que ayudan a las personas en un viaje juntos para alcanzar sus metas, la comunidad musical enfatiza la participación activa, sensible al contexto y en igualdad de oportunidades. Los participantes potenciales se enlistan en los proyectos de la comunidad musical porque prefieren "trabajar con", más que "trabajar en". Por ejemplo, se pueden mencionar los proyectos de bandas de viento en Brasil, en áreas de alta vulnerabilidad social y opresión; el Festival Juvenil en Kumanovo en la antigua República Yugoslava de Macedonia que celebra la creación de música local; *More Music*, una organización del Reino Unido que busca crear confianza y un buen estado de ánimo en las comunidades e individuos a través de la composición musical; y el trabajo de la Organización para la Juventud y la Actividad Comunitaria de Kivsharivka, en Ucrania, que provee espacios y apoyos a los aspirantes a músicos de rock (Higgins, 2012).

Los músicos que trabajan de este modo generalmente lo hacen fuera de ambientes formales de enseñanza y aprendizaje, facilitando experiencias para la creación musical grupal en entornos que no tienen planes curriculares establecidos. No obstante, su trabajo tiene un rol educativo crucial a través de planeaciones estructuradas que posibilitan a los participantes abrazar su potencial musical mientras lo conectan con el mundo en el que viven. Como facilitadores, los músicos comunitarios son conscientes de la delgada línea entre guiar y controlar la experiencia individual. Por ejemplo, al controlar la experiencia del participante existe una fuerte sensación de su estructura, de un inicio, de una parte media y un final, así como de las necesidades y expectativas que deben ser cumplidas. Sin embargo, al facilitar las experiencias del participante, podría ciertamente haber un punto de inicio, pero no hay certeza en el resto del proceso, ni se puede predecir su final. Los facilitadores musicales comunitarios "ofrecen rutas hacia destinos sugeridos y están listos para ayudar si la experiencia grupal se pierde o se confunde, pero están siempre abiertos a la posibilidad de lo inesperado que surge de los individuos en su interactividad con el grupo" (Higgins & Campbell, 2010, p. 7).

El marco teórico que sustenta este artículo se basa en gran medida en las posiciones filosóficas Continentales[2], particularmente en los enfoques de Jacques Derrida, Emmanuel Levinas y Simon Critchley. Al igual que muchos de sus contemporáneos, Derrida, Levinas y Critchley luchan en contra de y responden a un vasto número de pensadores desde la antigua Grecia hasta el presente. La insistencia de Derrida (1997[b]) en la heterogeneidad, en aquello "que previene a la unidad de cerrarse así misma, a ser cerrada" (p. 13), es importante porque la práctica de la música comunitaria pretende fomentar el acceso a la música a través de la intervención y la resistencia al cierre. Como una actividad fenomenológica, a menudo en sinergia con Derrida, el pensamiento de Levinas (1969) ha impactado mi trabajo porque ha procurado considerar la vida como es vivida, presentando al hombre vulnerable y abierto a los demás. Junto a estos dos, la lectura de Critchley (1999) acerca de Derrida a través de Levinas juega con las dimensiones éticas del trabajo de Derrida y, como tal, posibilita un trampolín a través del cual yo lo relaciono con nociones de intercambio ético. Esto, al lado del trabajo de Dieter Henrich, proporcionó a Critchley (2007) una base a través de la cual expresa su formulación de aprobación y demanda, una estructura crítica en el desarrollo de mi articulación del llamado y la bienvenida.

La investigación empezó por explorar las relaciones «cara a cara» que hace posible este acercamiento educativo. Dos preguntas centrales guiaron la investigación inicial. Pregunté a músicos comunitarios: ¿Cómo percibe la relación entre usted y el participante individual del grupo? Pregunté a los participantes: ¿Cómo percibe la relación entre usted y quienes guían las sesiones musicales? Visité diez proyectos musicales comunitarios en tres países: el Reino Unido, Estados Unidos e Italia, y entrevisté y observé a ambos, participantes y facilitadores musicales. Los lugares que visité incluyen un programa extra-escolar para jóvenes con dificultades emocionales o de comportamiento, un grupo de artes creativas en un asilo, un coro para personas mayores de 60 años, dos escuelas, y un centro de intercambio social y de salud. Aunque diversos en su contexto y constitución, representaron un amplio rango de actividad usual entendida como comunidad musical. Durante mi investigación, la mayoría de los músicos de las comunidades y los participantes que entrevisté describieron su relación como de "amistad" y esto me sorprendió. Tomando esto como valor nominal y como un reto para esas disposiciones que comúnmente asociamos con las concepciones ordinarias de la palabra, este artículo explora cómo podríamos pensar acerca de la noción de amistad intrínseca en una comunidad musical con encuentros «cara a cara». Comienzo por describir la relación estructural entre el facilitador y el participante; luego comparto algunos de los datos de la entrevista y hago comentarios generales acerca de la amistad; y, por último, abordo la pregunta que yace en el corazón de este artículo: ¿Cómo puede uno entender la noción de ser amigo dentro de una relación educativa?

El Llamado y la Bienvenida

Aunque la creación musical colaborativa representa la forma más común de práctica musical, es la interacción entre el facilitador y los individuos lo que permite el trabajo funcional en grupo. Aquellos que eligen participar en los talleres musicales de la comunidad lo hacen porque lo desean o son *llamados* a trabajar con él, más que a trabajar en él. Los

siguientes puntos resumen el encuentro tal como lo percibo. Esto no significa que esté restringido al primer encuentro, sino que describe una estructura cíclica continua.

- Los participantes toman la decisión de asistir a un taller de música. Se reúnen con el músico comunitario (encuentro «uno a uno»).
- Los participantes están dispuestos a interpretar y crear música y esperan poder hacerlo (el llamado).
- El músico comunitario está abierto y listo para trabajar con el participante para facilitar un experiencia musical significativa (la bienvenida).

Esta estructura inicia una experiencia educativa que es *activa*, más que pasiva. Describo esta relación como aquélla organizada a través de una estructura de llamado y bienvenida. Por ejemplo, un participante al que entrevisté era un asistente regular al servicio musical de una comunidad local y decidió inscribirse en un proyecto a tiempo parcial dirigido por una agencia externa de música comunitaria, aunque no estaba seguro de que le fuera a gustar la experiencia musical que se ofrecía ya que él sentía predilección por el *heavy metal* y el proyecto no contemplaba este estilo musical. Este era el *llamado.* El facilitador de música comunitaria recibió al participante potencial y sugirió que podía participar en la creación de una nueva pieza musical. Esta era la *bienvenida.* En este sencillo ejemplo, el músico comunitario había recibido con aprobación la acción del participante de inscribirse al proyecto, no como un juicio de valor o permiso, sino como una bienvenida hospitalaria. La bienvenida, como se describe aquí, es una exclamación de saludo, uno cuyo origen depende de la voluntad del otro. Como un gesto hacia el otro, la bienvenida se convierte en una preparación para el participante potencial y pretende restringir perímetros estrictamente controlados que reducen las capacidades musicales de los participantes.

Colocar al facilitador y el participante en una estructura activa de llamado y bienvenida sugiere que la relación es heterónoma. Esto significa que la heteronomía, generalmente entendida como la condición de estar bajo la obligación de una autoridad externa, sustituye a la autonomía, una independencia o libertad de normas para sí mismo (Chalier, 2002). El sentido en el que la palabra heteronomía es utilizada aquí, no es para que sea entendida como un gesto brutal que permite la dominación de leyes externas, según lo definido por Kant (1964), sino más bien una silenciosa heteronomía que es desconocida. El músico comunitario, consciente o no, encarna la heteronomía al renunciar a su ego, activando un encuentro que no se origina en su propio interés. Esto no es fácil de poner en práctica ya que revierte los impulsos naturales y primacía de preocuparse por uno mismo. Yo describiría esto como un cambio ético. La ética, tal como se utiliza este término aquí, no trata de decirnos cómo debemos actuar, ni tampoco pretende ofrecer un sistema normativo o un procedimiento para formular y comprobar la aceptabilidad de dichas máximas, juicios o valores. En el contexto de música comunitaria, la ética es simplemente el gesto hospitalario y el reconocimiento de que las relaciones «cara a cara» entre el facilitador y el participante no pueden reducirse a un entendimiento absoluto; las diferencias siempre se resaltan (Critchley y Bernasconi, 2002).

Es a través del llamado y la bienvenida que tanto el facilitador como el participante muestran vulnerabilidad. En sinergia con una ética del cuidado, en el sentido en que lo articula Nel Noddings (1992), observé que los facilitadores comunitarios conscientemente cultivan ambientes de confianza y respeto a través de un deseo primordial de escuchar las opiniones de los participantes. Un facilitador explicaba que "si usted establece una relación basada en el respeto, en el escuchar, y en todas aquellas cosas que hacen que los grupos trabajen, entonces ellos [los participantes] también confiarán en usted implícitamente". La confianza y el respecto son entendidas aquí como ideas interrelacionadas e inseparables que funcionan cuando los participantes, o facilitadores, son capaces de confiar en las acciones y decisiones de los demás.

Establecer relaciones de confianza y respeto es el resultado de una facilitación hábil, pero puede desafiar las fronteras entre lo que constituye el papel del facilitador musical. El intercambio ético, inherente en la estructura del llamado y la bienvenida, todavía requiere una demarcación entre el papel del participante y el rol, o estatus, del facilitador. Sin embargo, en algunos casos, ésta puede ser muy imprecisa. Contrariamente a la semántica empleada por muchos de aquellos que entrevisté, la relación entre el facilitador y el participante no es equitativa. Se basa en la desigualdad y se estructura primero a través del facilitador como líder del proceso y después mediante el llamado de los participantes, quienes a menudo exigen más de lo que el líder puede dar. Según muchos de aquellos que entrevisté, la música era el medio adecuado para "nivelar el campo de juego" y "desvanecer las fronteras entre los participantes y el facilitador". Un músico independiente y compositor dijo: "la relación [entre el facilitador y el participante] es más fuerte porque ellos saben que están siendo tratados como iguales"; músicos de la comunidad que trabajan en una escuela sugirieron que "esto es cosa de igualdad. No se trata de pensar que 'yo soy el maestro'. Pienso en mí como un igual con los niños". Un músico explicó que "la cosa más importante [es que] en el momento en que usted dice profesor y estudiante no tiene la interacción musical completa, esto comienza a imponer barreras".

La relación entre el facilitador y el participante no puede ser igual. Es responsabilidad del facilitador asegurar ciertas fronteras y, como tal, mantienen cierto poder. Tomemos por ejemplo, la observación: "en el momento en que usted dice profesor y estudiante no tiene la interacción musical completa", la implicación es que es una igualdad la que permite que comience la conversación musical. Esto no es porque el músico comunitario dijo "sí" al llamado de los participantes y, como tal, ha tomado una decisión de trabajar junto al participante con el debido cuidado y el respeto. La expresión silábica, "sí", es un gesto responsable que marca la diferencia entre el líder musical y el participante. Sin embargo, es un acto de fe porque para decir sí a un individuo en particular, hay que entender que la decisión ocurre a través de una estructura que tiene una multitud de resultados posibles (Derrida, 1988). Aunque la decisión de decir sí requiere un salto hacia lo desconocido, esto no es un acto de indeterminación; es una bienvenida responsable.

Después de esto se podría decir que ninguna relación es equiparable; no hay correlaciones directas ni equilibrio. Sin embargo, mi investigación apoya la noción de igualdad como un aspecto importante tanto para el facilitador musical como para los participantes. ¿Cómo se explica esto? El psicólogo

americano Carl Rogers (1989) la describe como una "comprensión empática"[3], el facilitador entra en la relación sin poses y anima al participante a hacerlo de la misma manera. He descrito esto anteriormente como la exposición de la vulnerabilidad. Esto abre la posibilidad de que ambas partes experimenten juntos, una posibilidad para aventurarse de manera segura en lo desconocido. De hecho, sus experiencias, pericia, y conocimiento pueden ser diferentes; sus metas también pueden ser diferentes, pero a través de un proceso de facilitación establece certidumbre en la autenticidad de la relación, de la confianza, el respeto y el flujo de responsabilidad. La responsabilidad, por lo tanto, se concreta a través de límites profesionales, demarcaciones que varían en su nivel de robustez que, sin embargo, desafían cualquier noción de igualdad entre el facilitador y el participante. Esto quiere decir que la estructura jerárquica no es simplemente una construcción binaria, sino una desigualdad marcada por el llamado de participantes y la bienvenida del facilitador. La comprensión empática nutrida a través de la sesión de creación musical, refleja el dar y el tomar entre sí mismo como músico de comunidad y el otro como participante. Es aquí, desde este punto de vista, que las percepciones de igualdad son evocadas.

"Voces"

Al facilitar un proyecto de composición dentro de una escuela, un participante dijo, "realmente quieres [que los participantes] sean tus amigos". Otro agregó: "Creo que me gustaría verlos a todos [los participantes] como mis amigos". Trabajando en un proyecto en Londres, un facilitador entendía sus relaciones "algo así como un amigo mayor, alguien a quien puedas admirar". Otros comentarios de los entrevistados incluyeron: "totalmente coincido con eso [la idea de la amistad]", y "si dirijo un coro escolar en Primaria quisiera que ellos se sintieran como si fueran mis compañeros, sin duda alguna soy esa persona en esas situaciones". Para una gran parte de quienes entrevisté, la noción de amistad era vista como intrínseca en los intercambios entre el facilitador y los participantes. Una persona comentó: "usted tiene más confianza para compartir entre amigos", y otro señaló: "usted trata de probar cosas entre amigos porque confían en usted −son relaciones honestas−". En consonancia con estas reflexiones, otros explicaron que "fomentar la amistad es importante porque todos estamos en el mismo lado", lo que significa que todos son músicos trabajando hacia la misma meta o ejecución musical.

Los participantes que asisten al programa coral de Sean para mayores de 60 años sugirieron que su director era "un amigo más que un maestro". Los jóvenes músicos que participaban en el proyecto de improvisación describieron cómo veían a los facilitadores musicales. Aziz comentó: "sí, los veo como amigos". Algunos de los jóvenes a quienes entrevisté compararon la imagen del facilitador-amigo con la de sus maestros de música en la escuela. En estos casos, los maestros de música eran vistos como "obstruccionistas" e "inaccesibles", mientras que el facilitador musical parecía cuidar de ellos y de su música. Por ejemplo, un participante dijo: "[los facilitadores] son como amigos realmente. Nunca gruñones", y otro participante explicó que "es siempre agradable estar alrededor de ellos [y ellos son] como tus amigos". Los participantes en un proyecto explicaban: "ellos son como amigos… por su forma de hablar… ellos dicen que siempre están ahí para ti". Otros participantes sugirieron que los facilitadores son "como un amigo que siempre tratará de darte el consejo adecuado… te explicarán las cosas que no sepas… te harán sentir más confiado en ti mismo al decir que eres bueno".

Aunque he encontrado a jóvenes músicos que abiertamente dicen que su maestro de música en la escuela fue el mejor maestro que ellos tuvieron, y que en muchos casos los inspiraron para estudiar una carrera en educación o ejecución musical, muchos participantes que conocí en los programas comunitarios visitados no compartían estos mismos sentimientos. Esta perspectiva negativa hacia la educación musical formal puede reflejar que la enseñanza musical escolarizada ha marginado a la gente joven de su música. No todos los que entrevisté conceptualizaban o compartían la noción de amistad entre el facilitador y los participantes. Por ejemplo, un facilitador fue firme al decir: "debes recordar que no eres su amigo… no eres su compañero". Olivia no estaba muy segura y reflexionó: "iba a decir que lo que no quiero es ser su amiga. Quizá no sea una buena idea al final del día… Ser una amiga es diferente. ¿Supongo que hay diferentes tipos de amistades?". Estos casos eran bastante aislados, ya que la mayoría de las personas que entrevisté hablaron acerca de la idea de amistad. Como he mostrado, los músicos comunitarios y los participantes buscan activamente ir más allá de la utilidad de una relación de trabajo funcional. Confianza, respeto y responsabilidad encienden el deseo de ser más que solo corteses entre sí. Sin embargo, el encuentro «cara a cara» constituido dentro de la estructura del llamado y bienvenida es inherentemente desigual y esto parece contrario a nuestra concepción habitual de amistad. Si esto es así, ¿cómo podemos entender la noción de amistad dentro de un encuentro «cara a cara» de música comunitaria? Ahora me referiré a esta pregunta.

Amistad

Para quienes han escrito sobre la amistad[4], Aristóteles (1938) proporcionó la piedra angular, definiendo a la amistad en tres tipos: basada en su utilidad, basada en el placer y basada en la excelencia o la bondad. Aunque Aristóteles dice que hay muchos tipos de amistades, las de excelencia son las más significativas para él. En este ejemplo, los amigos se aman por ser quienes son, más que por su utilidad como empleado, jefe o médico; o basada en el placer como entre miembros de un equipo deportivo o un amante. Las amistades de excelencia aceptan las cosas buenas de la otra persona; podría decirse que se trata de conocerse mutuamente. Hoy en día, se suele utilizar la noción de la amistad para caracterizar relaciones personales de cierto tipo. Neera Kapur Badhwar (1993) proporcionó una clara articulación de esto cuando declaró que "la amistad es una relación práctica y emocional de mutua y recíproca buena voluntad, confianza, respeto, amor o afecto entre personas que disfrutan pasar tiempo juntos" (pp. 2-3).

Alexander Nehamas (2008) sugirió en el podcast de *Philosophy Bites* que lo esencial acerca de la amistad es que uno no simplemente trata a todos por igual; las amistades están intrínsecamente basadas en la desigualdad ya que le darás a algunos de tus amigos tratamiento preferencial sobre otros. Desde la Ilustración, ha sido popular identificar todos los valores con los valores morales, los que nos ordenan a tratar a todos por igual. Si los valores de la moral son valores que

dependen de nuestras coincidencias y similitudes, entonces los valores de la amistad son los valores que distinguen a un individuo de otro. Ellos son los que nos hacen individuos distintos e interesantes, diferenciando una persona de otra. Esto es así porque nuestros amigos nos guían para convertirnos en una especie de persona u otra, y nos ayudan a comprender lo que somos. Aunque ambos conjuntos de valores son fundamentales para la vida, los valores de similitud han dominado sobre los de divergencia y diferencia. Sin embargo, las nociones contemporáneas de comunidad, entendida desde una perspectiva postmoderna, sostienen que las comunidades se dedican de igual manera tanto a confrontarse como a estar en unidad (Delanty, 2009). Radicalmente diferente de la polis de Aristóteles, las sociedades modernas están fragmentadas y, por ende, aquellos que viven en ellas están atrapados en sus intersecciones. Tanto Jacques Derrida (1997[a]) como Maurice Blanchot (1997) hicieron hincapié en esto, sugiriendo que la idea de separación en la amistad le da la autenticidad. Bajo esta premisa, la amistad se convierte inherentemente en una relación ambigua donde la unión o fusión entre las personas es más que un ideal ilusorio, donde *ilusorio* significa un compromiso a la idea de que la amistad consiste en una síntesis completa. Sandra Lynch (2005) sugirió que el sentido de conexión entre los amigos se puede entender mejor como una "ficción útil" en vez de una ilusión (p. 87). Como una construcción dispar basada en la libertad de elección, la amistad puede, por lo tanto, entenderse como una relación menos estable que otras relaciones más formales en las que participamos. Las percepciones, motivaciones y metas se nos presentan sólo como fragmentos y por lo tanto implica que las amistades son una empresa potencialmente frágil e inestable preservadas por el silencio.

Tomando en consideración las clasificaciones de Badhwar (1987), las amistades dentro del ambiente de la música comunitaria podrían ser vistas como amistades "instrumentales" más que amistades "finales". Lo que esto significa es que la mayoría de las amistades formadas dentro de un proyecto en la comunidad musical se basan en características que son tangenciales o accidentales para el facilitador o el participante, y están motivadas principalmente por las metas definidas independientes de cada persona; pero las amistades "finales" son relaciones en las que uno ama y cuida de la persona, el amor constituido por el amigo con cualidades particulares. Al describir la amistad dentro del marco de una ética del cuidado, Tove Pettersen (2008) sugiere que la amistad implica un tipo especial de actitud, "un mutuo reconocimiento y actitud entre dos o más personas" (p. 130). Es a través de esa actitud que tanto las relaciones simétricas como las asimétricas tienen lugar. Uno podría decir que las primeras reflejan la amistad según Aristóteles por su carácter de equilibrio recíproco, aunque las segundas tienen lugar en relaciones donde una de las partes es superior ya sea en poder, recursos y/o competencias, y donde esta superioridad influye en la forma en la que se lleva la amistad. En otras palabras, las amistades encontradas en proyectos de música comunitaria son asimétricas e instrumentales, y se apoya en la afirmación de que son desiguales, aunque hay un deseo y una percepción de que las cosas sean de otra manera.

Conclusiones

Durante mi investigación, la mayoría de los músicos en los centros comunitarios y los participantes a los que entrevisté describieron su relación como una relación de "amistad". Como un desafío a esas disposiciones que comúnmente asociamos con concepciones ordinarias de la palabra, este artículo exploró cómo podríamos pensar acerca de la noción de amistad dentro de una relación educativa. En un principio señalé que los músicos comunitarios trabajan principalmente fuera de contextos formales de enseñanza-aprendizaje. Como facilitadores experimentados, ellos trabajan mediante procesos y estrategias que permiten a los participantes desarrollar su potencial musical mientras lo relacionan con el mundo en el que viven. A través de una estructura de relaciones, enmarcada en un llamado y seguida por una bienvenida, tanto el facilitador como el participante trabajan juntos negociando la experiencia educativa. Al escuchar la expresión musical individual, los músicos comunitarios cultivan ambientes de confianza y respeto a través de la comprensión enfática[2] y un deseo de ambas partes de erradicar la jerarquía dentro de su relación «uno a uno». Sin embargo, es esencial que los límites estén establecidos, porque sin ellos nada responsable podría suceder. Como consecuencia de tener límites, la relación entre los músicos de la comunidad y sus participantes son siempre inherentemente desiguales. La noción de ser amigo tiene lugar transversalmente a la desigualdad, operando como un deseo y una percepción de que las cosas sean de otra manera. Las amistades resultan ser asimétricas, desembocando en relaciones donde una de las partes es superior en poder, recursos y competencias, y donde esta superioridad influye en el ejercicio de la solidaridad. La descripción anterior es, en mi opinión, aplicable a muchos ambientes donde los maestros asumen el papel de guías educativas. Como facilitadores, un palabra derivada del francés, *facile*, "hacer fácil" y del latín *facilis,* que significa "fácil de hacer", el proceso de facilitar se ocupa de fomentar un diálogo abierto entre los diferentes individuos con diferentes perspectivas. Los maestros como facilitadores enfatizan el proceso y la auto-reflexividad y trabajan junto con los estudiantes con la esperanza de que descubrirán su propia voz entre los muchos que escuchan diariamente. En los casos de la relación de trabajo entre el facilitador y el participante, o entre el maestro y el estudiante, la amistad puede ser entendida como una actitud mutua recíproca, un deseo de encontrar los medios adecuados y eficaces para participar en el compromiso de enseñanza y aprendizaje.

Notas

[1] La traducción del título no es literal por petición expresa del autor.

[2] La filosofía continental o filosofía europea moderna se refiere a un conjunto de tradiciones filosóficas de los siglos XIX y XX en Europa.

[3] La forma en que "comprensión enfática" es utilizada aquí no sugiere que uno pueda comprender certeramente la experiencia de otro. Al contrario, no es posible experimentar por sí mismo la experiencia de otro.

[4] Las siguientes antologías ofrecen una excelente descripción: Badhwar (1993) y Pakaluk (1991), *Other selves: Philosophers of Friendship.* Para una introducción concisa al tema, véase *The Philosophy of Friendship,* de Mark Vernon (2007). Para un

debate más detallado, vea *Philosophy and Friendship,* por Sandra Lynch (2005).

Referencias

Aristóteles (1938). *Eudemian ethics.* Londres: William Heinemann.

Badhwar, N. K. (1987). Friends as ends in themselves. *Philosophy and phenomenological research, 48,* 1-23.

Badhwar, N. K. (1993). Friendship: A philosophical reader. Ithaca: Cornell University Press.

Blanchot, M. (1997). Friendship. Stanford: Stanford University Press.

Chalier, C. (2002). *What ought I to do? Morality in Kant and Levinas.* Ithaca: Cornell University Press.

Critchley, S. (1999). *The ethics of deconstruction: Derrida and Levinas.* West Lafayette: Purdue University Press.

Critchley, S. (2007). *Infinitely demanding: Ethics of commitment, politics of resistance.* Londres: Verso.

Critchley, S., y Bernasconi, R. (ed.) (2002). *The Cambridge companion to Levinas.* Cambridge: Cambridge University Press.

Delanty, G. (2009). *Community.* Nueva York: Routledge.

Derrida, J. (1988). Afterwords: Towards an ethic of discussion. En *Limited Inc.*. Evanston: Northwestern University Press.

Derrida, J. (1997[a]). Politics of friendship (G. Collins, Trans.). London: Verso.

Derrida, J. (1997[b]). The Villanova roundtable. En J. D. Caputo (ed.). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida.* Nueva York: Fordham.

Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice.* Nueva York: Oxford University Press.

Higgins, L. y Campbell, P. S. (2010). *Free to be musical: Group improvisation in music.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Kant, I. (1964). *Groundwork of the metaphysics of morals.* Nueva York: Harper and Row.

Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority.* Pittsburgh: Duquesne University Press.

Lynch, S. (2005). *Philosophy and friendship.* Edinburgo: Edinburgh University Press.

Nehamas, A. (2008). On friendship. Philosophy Bites [Podcast].

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education.* Nueva York: Teachers College Press.

Pakaluk, M. (ed.) (1991). *Other selves: Philosophers on friendship.* Indianápolis: Hackett.

Pettersen, T. (2008). *Comprehending care: Problems and possibilities in the ethics of care.* Lanham: Lexington Books.

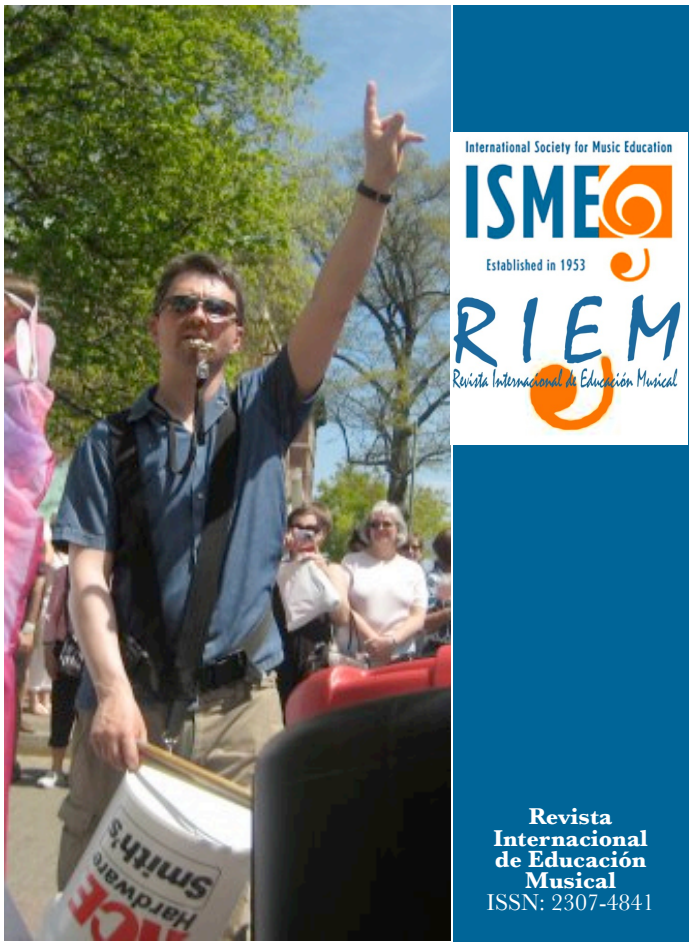
Rogers, C. R. (1989). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. En H. Kirschenbaum y V. L. Henderson (ed.). *The Carl Rogers Reader.* Boston: Houghton Mifflin.

Vernon, M. (2007). *The philosophy of friendship.* Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Sobre el Autor

Lee Higgins

Lee Higgins es Profesor Titular de Educación Musical en la Escuela de Música de la Universidad de Boston (EE. UU.). Es editor principal de la revista *International Journal of Community Music* y expresidente de la Comisión de Actividades Musicales Comunitarias de ISME. Recibió su doctorado por la Academia Irlandesa de Música y Danza de la Universidad de Limerick. Como especialista en música comunitaria ha trabajado transversalmente en el sector educativo, así como en centros de salud, centros de rehabilitación social, centros juveniles y comunitarios, y grupos orquestales. Como músico, toca la guitarra, principalmente en géneros populares electrónicos, así como percusiones brasileñas. Su práctica e intereses profesionales abarcan una amplia gama de géneros musicales, particularmente, percusiones para samba, improvisación y pop/rock. Ha publicado artículos en inglés, portugués, chino e italiano. Es autor del libro *Community Music: In theory and in practice* (2012, Oxford University Press), y autor adjunto del libro *Free to be musical: Group improvisation in music* (2010, Rowman y Littlefield).



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Rubén Gaztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Yore Kedem, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Saville Kushner, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Mota, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Oscar Odena, Universidad de Glasgow (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patricia Sabbatella Riccardi, Universidad de Cádiz (España)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Christopher Suazo, Colegio Americano de Madrid (España)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)