



## FLEXISCHOOLING, UNA OPCIÓN DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

### Semipresencialidad y e-Learning en conservatorios

Flexischooling, an inclusive educational option: Blended learning and e-Learning in conservatoires

ANA GARCÍA-DÍAZ

Universidad Internacional de La Rioja, España

---

#### KEYWORDS

*Music education  
Flexischooling  
Inclusion  
Conservatoire  
Teaching method  
Alternative education  
Blended learning*

---

#### ABSTRACT

*This bibliographic review presents some issues regarding the lack of inclusive practices in musical education. These problems create situations that prevent diverse students from accessing musical training. In order to solve these limitations, the possibility of creating a flexible conservatoire is presented, where blended learning, inclusive practices and reflective learning must prevail. After the literature review analysis, it is concluded that it is feasible to implement Flexi schooling at the conservatoire level to enrich musical education.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Educación Musical  
Flexischooling  
Inclusión  
Conservatorio  
Metodología docente  
Pedagogía alternativa  
Semipresencialidad*

---

#### RESUMEN

*En el presente documento se exponen distintas problemáticas sobre la carencia de prácticas inclusivas en la formación musical. La falta de estas experiencias genera una situación excluyente que impide el acceso a personas en circunstancias vitales diversas. Para solventar estas limitaciones, se expone la posibilidad de crear un conservatorio flexible, donde prevalezca la semipresencialidad, las prácticas inclusivas y el aprendizaje reflexivo. Se concluye, tras el análisis de la revisión bibliográfica, que es viable implementar el flexischooling a nivel de conservatorio, enriqueciendo la formación musical.*

Recibido: 04/ 07 / 2022

Aceptado: 18/ 09 / 2022

## 1. Introducción

La formación musical parte de una tradición pedagógica excluyente, donde es necesario una serie de habilidades para poder acceder. Tanto es así, que desde muy temprana edad los niños se exponen a pruebas de acceso competitivas para poder optar a las enseñanzas de conservatorio (Huxtable, 2022).

Históricamente, el haber recibido una formación musical era signo de un estatus social alto. Es decir, se promovía como un distintivo social (Fernández, 2002; Rodríguez-Quiles, 2022). De hecho, debido al coste de algunos instrumentos, se observa una diversidad limitada y una presencia exagerada de ciertas clases sociales en ciertas especialidades instrumentales.

Por otro lado, la pedagogía musical tradicional basada en la presencialidad impide el acceso a personas adultas o con la necesidad de trabajar para costearse sus estudios tengan habilidades musicales o no. De esta manera, la presencialidad y la asistencia obligatoria genera una situación de exclusión para aquellos que no tienen una posición económica determinada por la que pueden estudiar sin trabajar.

En el contexto de la crisis del COVID-19 se observó como las escuelas resilientes eran las que tenían sistemas de educación en línea ya instaurados previo a la pandemia. Esto supuso que su formación no se vio totalmente interrumpida, sino que solo se tuvo que adaptar aquella pequeña parte que, tradicionalmente, se planteaba como presencial (Edmunds, 2020; García Díaz, 2021). Es por esto, que la situación sanitaria mundial puso de manifiesto los beneficios, desigualdades y dificultades de la educación tradicional, así como la carencia de innovación pedagógica real dentro del sistema educativo español, sobre todo en el ámbito musical (García Díaz, 2021; García Gil, 2020).

En base a esto, se presenta la posibilidad de implementar el *flexischooling* en las aulas de conservatorio, ya que es una metodología que ha demostrado grandes beneficios a nivel inclusivo en otros países (García Díaz, 2021; Shay, 2016a; Shay 2016b; Shay y Heck, 2015).

## 2. Marco Teórico

A continuación, se expone el marco teórico donde se presentará la investigación reciente en relación con la educación flexible o *flexischooling* y las posibilidades inclusivas que aporta a un sistema educativo. Por otro lado, también es importante valorar las posibilidades del e-Learning en la educación musical y, por tanto, de la autorregulación tanto emocional como del aprendizaje en estas metodologías alternativas. Esto servirá de base para entender la información más centrada en la semipresencialidad y la formación inclusiva en conservatorios mostrada más adelante.

### 2.1. Flexischooling y la inclusión

El *flexischooling* es una forma de escolarización que busca la flexibilidad tanto en la asistencia, como en la metodología. La razón de la apertura metodológica y curricular es favorecer y garantizar el acceso a la educación a los distintos colectivos de la comunidad independientemente de sus circunstancias (Baroutsis *et al.*, 2018; Mills y Te Rielle, 2018; Shay, 2016a).

Para entender este modelo, habría que enmarcarlo dentro las pedagogías alternativas ya que parte de la base de un modelo centrado en las necesidades del alumnado, metodológicamente adaptado a las diferencias de comunidades diversas y necesidades especiales. Siguiendo por esta línea, se entiende por pedagogía alternativa toda aquella escuela que utilice una metodología activa, flexible, inclusiva y centrada en los intereses y necesidades de todos los alumnos (García Díaz, 2017; Mills y McGregor, 2016; Mills y McGregor, 2017). La educación alternativa se debe entender desde un enfoque inclusivo, donde prevalecerá siempre la comunicación empática, la asertividad, la escucha activa y la resolución de conflictos pacífica (Riddle y Cleaver, 2017). Se evitan los refuerzos buscando siempre promocionar la autorregulación emocional y del aprendizaje.

La problemática de entender las escuelas basadas en metodologías alternativas es la imposibilidad de clasificarlas de modo homogéneo. Por otro lado, hay que tener en cuenta la contradicción inherente existente en un proyecto alternativo que busca la inclusión y la aceptación de la diversidad, pero que solo puede existir dentro del sistema como alternativa privada (Vadeboncoeur, 2009; Vadeboncoeur y Padilla-Petry, 2017). Esto supone que solo aquellas familias con una situación económica determinada podrán acceder.

A pesar de las múltiples metodologías que se incluyen en el paradigma alternativo, las metodologías alternativas tienen características comunes en su planteamiento metodológico que va más allá de estar centradas en los intereses del alumnado. Entre las principales se encuentran (García Díaz, 2017; Montessori, 1936; Neill, 1960; Neill 1966; Riddle y Cleaver, 2017).

-El docente no es una figura de autoridad. En estas escuelas se le denomina acompañante y su misión es caminar con el alumnado en su viaje hacia el conocimiento, sin forzar ni juzgar. El liderazgo del aula debe ser democrático y basado en la escucha activa (Vadeboncoeur y Padilla-Petry, 2017).

-El alumnado es partícipe de los órganos de gobierno y organización del centro/aula. Su voz se tiene en cuenta como la del adulto.

-El respeto al proceso formativo del alumnado en su propio tiempo es fundamental. Nunca se fuerza al alumno a seguir unos objetivos educativos homogeneizados y formalizados, sino que se sigue su proceso natural sin juzgar.

-El ambiente de aula está preparado para el aprendizaje. Se valora el juego y la investigación como método de aprendizaje.

Estas características marcan la diferencia entre la educación tradicional que busca la homogeneización del alumnado de la misma edad (Smyth y Hattam, 2004). La hipótesis de distintos autores se desarrolla en torno a la búsqueda de las bondades de la mezcla entre la metodología tradicional y la alternativa (Vadeboncoeur *et al.*, 2015). Sin embargo, cuando el docente ya encuentra a un alumnado desmotivado por el sistema tradicional, la manera que ha demostrado más efectiva para devolverles a la escuela es la educación flexible o *flexischooling* (Shay y Heck, 2015; Vadeboncoeur y Vellos, 2016).

Teniendo en cuenta la literatura en torno al *flexischooling*, se pueden obtener algunas conclusiones que ayudarán a entender este formato de escuela. En primer lugar, la literatura enmarca como una prioridad el énfasis en la creación de relaciones respetuosas entre alumnos y la creación de un sentimiento de pertenencia, lo que en inglés se denominaría como *belonging* (Gutiérrez *et al.*, 2022; Mays *et al.*, 2018). En palabras de shay y Deck (2015) "The prevalence of relationships as a core feature in the success of supporting young people to remain engaged in education" (p. 39). Esto supondría que el alumnado diverso, quizá rechazado por el sistema educativo homogéneo, encontraría un lugar donde la formación se adapta a sus necesidades reales y donde su diferencia no se ve como una amenaza sino como un enriquecimiento formativo "*the notion of community and sense of belonging in flexi school spaces as young people feeling a sense of identity through the school space and curriculum*" (Shay y Deck, 2015, p. 39).

Por otro lado, estas escuelas flexibles buscan que esa comunidad se expanda fuera de los límites de la escuela, para poder integrar a la comunidad (Shay y Deck, 2015). En estos proyectos se incorporan iniciativas como comunidades de aprendizaje, donde se incluye a la comunidad en la escuela y a la escuela en la comunidad.

Como se presentó anteriormente, intentar categorizar una escuela alternativa es un trabajo arduo teniendo en cuenta la cantidad de opciones existentes. Lo mismo ocurre con las escuelas flexibles, estas abogan, en general, por la presencialidad optativa motivada por ese sentimiento de comunidad y aceptación del que se habla anteriormente. Esto supone que han de poner a disposición del alumnado herramientas digitales para poder seguir su formación desde su hogar, fomentando la semipresencialidad (Moffatt y Riddle, 2019). A nivel inclusivo y de atención a la diversidad, hay que tener en cuenta que los colectivos diversos no tienen por qué tener las mismas prioridades que las personas de la cultura dominante. De ahí que permitir la flexibilidad en la presencialidad a partir de ciertas edades, también dará la posibilidad a muchas personas a seguir estudiando, sobre todo mujeres que se ven obligadas por presiones familiares y culturales a dejar la escuela (Cambpbell-Meier *et al.*, 2020; Moffatt y Riddle, 2019; Riddle y Cleaver, 2017; Shay y Deck, 2015). Este planteamiento que deroga la presencialidad obligatoria va de la mano con el currículo flexible. Esto permite al alumnado diverso identificarse con la materia a tratar ya que puede relacionarse con su propia cultura o con sus circunstancias. De esta manera, no se les impone una música o una historia homogénea, sino que existe la presencia de algo que les hace sentir valorados. Por último, una escuela flexible necesita de una metodología flexible basada en las pedagogías alternativas, centrada en la investigación, la autorregulación, el juego y el desarrollo emocional (Cambpbell- Meier *et al.*, 2020; Moffatt y Riddle, 2019; Riddle y Cleaver, 2017; Shay y Deck, 2015).

## 2.2. e-Learning y Blended Learning en música

La formación musical online y semipresencial no ha sido estudiada en profundidad en el ámbito musical. Sin embargo, sí existen experiencias de uso e implementación de estos formatos formativos en la educación instrumental.

En primer lugar, es necesario establecer la diferencia entre los conceptos de *e-Learning* y *Blended Learning* en base a la literatura académica.

Por un lado, el *e-Learning* habla de una práctica educativa que se desarrolla solamente en el ámbito digital sin ningún tipo de presencialidad (López Catalán *et al.*, 2018; Martínez-González, 2021). En el otro extremo de la formación digital se encuentra el *Blended Learning* (*b-Learning*) que, a diferencia del anterior, mezcla la formación digital y la presencial (García Aretio, 2018; Salinas Ibáñez *et al.*, 2017). Esta última ha sido la más aceptada en el ámbito de la educación superior dado que no es una ruptura total con el sistema tradicional, sino que mezcla la educación digital con la analógica.

La formación online fue la gran protagonista durante los distintos confinamientos de los últimos años debido a la crisis sanitaria generada por la COVID-19. Autores como Camlin y Lisboa (2021) presentan experiencias docentes online durante esta época. En su artículo se comienza a valorar la inclusión permanente de distintos tipos de formación online y semipresencial en los conservatorios. Por otro lado, también se establece las diferencias en las posibilidades de implementación entre las categorías formativas de artes escénicas y los ámbitos de producción

musical. En este caso Gibson (2021) establece posibles colaboraciones entre los dos ámbitos con la intención de exponer la interpretación al mundo digital y aumentar la participación social en la música de conservatorio.

Por otro lado, la formación a través de recursos digitales genera preocupaciones en el profesorado. Entre las más comunes se pueden encontrar las dificultades en el manejo y configuración (Chen, 2017). Sin embargo, estas preocupaciones podrían evitarse con una formación digital previa al profesorado. Siguiendo en esta línea de razonamiento y poniendo como ejemplo el contexto de la pandemia del COVID-19, el profesorado se vio obligado a pasar su formación presencial a online de la noche a la mañana sin ningún tipo de formación o indicación (Dhawan, 2020). Esto supuso la necesidad de explorar estas nuevas herramientas y valorar nuevas metodologías.

Por último, en el ámbito concretamente musical se han podido observar beneficios en la inclusión de ambientes virtuales de aprendizaje. Sin embargo, sí se ha observado como el alumnado sacaba más provecho a un modelo educativo semipresencial ante el puramente online (Embuska *et al.*, 2018; Rukonen y Ruiskäki, 2016).

### 3. Método

La presente investigación se plantea como objetivo principal valorar la viabilidad de un formato de formación de músicos profesionales basado en el *flexischooling*, tanto incluyendo pedagogías abiertas como semipresencialidad. En este sentido, habría que establecer las principales problemáticas del sistema pedagógico tradicional existente en la formación musical, las carencias en términos de integración de la formación musical profesional actual y las dificultades para acceder y mantenerse a esta formación por parte de distintas comunidades etc.

Para lograr el objetivo planteado, se hará una revisión bibliográfica de literatura pedagógica consultando bases de datos académicas tales como ERIC, Google Scholar, Web of Science, Education Database entre otras. Se acotará la búsqueda con palabras clave tales como "*Flexischooling*", "Educación flexible", "Educación inclusiva conservatorios", "Conservatorio semipresencial", "e-Learning musical" entre otras.

### 4. La formación en conservatorios

Tras realizar una recopilación exhaustiva de datos bibliográficos en la literatura relativa a la formación en conservatorios, se presentan las líneas generales de cada uno de los temas principales a tratar en este trabajo.

Se comienza valorando la situación de la inclusión en los conservatorios, seguido por un análisis de la metodología más utilizada. Por último, se presenta los trabajos relativos a la formación semipresencial en los centros de educación musical.

Con el análisis de los distintos puntos se pretende generar una discusión que responda a la viabilidad o inviabilidad de la implantación de un sistema de formación flexible e inclusivo en los conservatorios.

#### 4.1. El conservatorio y la inclusión

La investigación en relación con la atención a la diversidad y las prácticas inclusivas no está demasiado desarrollada en el ámbito de investigación de la educación musical.

Las pocas investigaciones que se han hecho en los últimos 6 años denotan una situación preocupante en relación con las prácticas excluyentes en la docencia musical. Por un lado, se describen situaciones en las que se establece una jerarquía basada en méritos dentro de las aulas, en las que los que no cumplen con expectativas subjetivas se quedan sin disfrutar de experiencias educativas básicas para la formación del músico como podría ser una audición (Elmgreen, 2019; Hanratty y McNamara, 2020) las cuales son difíciles de recuperar a largo plazo.

En primer lugar, esta meritocracia jerarquizada crea situaciones de exclusión incluso en términos de pruebas de acceso a los conservatorios (Huxtable, 2022). Sin embargo, una vez el alumnado ya está dentro de la formación musical, la jerarquización en función de méritos y la relación más o menos cercana con el docente lleva a los alumnos que no son destacados a ser excluidos o a excluirse a sí mismos. Así mismo, también se observa como esta situación tiene una gran influencia en la relación que el alumno establece consigo mismo, sus capacidades y sus posibilidades. Estas jerarquías son indiscutibles y no hay criterios claros para poder entenderlas. Lo que potencia una sensación de indefensión por parte del alumnado y una pobre posibilidad de ascenso dentro de la jerarquía establecida (Elmgreen, 2019). La situación es crítica teniendo en cuenta que la percepción de la propia capacidad es uno de los predictores más importantes en el desarrollo de una relación sana con la práctica musical, el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje y gestión de la propia motivación (Valenzuela *et al.*, 2017).

En segundo lugar, la diversidad en la enseñanza de estilos musicales en los currículos de los conservatorios suele ser poca, incluso en teniendo en cuenta que la existencia de una gran diversidad cultural dentro de los centros educativos musicales europeos (Ford, 2021). El autor Ford (2021) argumenta como los conservatorios caen en prácticas elitistas y anticuadas que buscan mantener la hegemonía cultural colonial europea, manteniendo otras músicas y otras representaciones culturales en segundo plano. El mismo autor establece como solo se han admitido dentro de las formaciones musicales de conservatorio aquellas tradiciones relacionadas y familiarizadas con los géneros musicales occidentales (jazz, algunos estilos de folk, musicales etc.). Esta situación aviva el debate sobre la necesidad de flexibilización del currículo formativo de conservatorio para dar cabida a aquellas

tradiciones musicales propias de otras culturas no europeas o europeo-descendientes. En términos de inclusión, esta flexibilización reconocería la validez y la riqueza de las culturas del alumnado diverso presente en las aulas de conservatorios occidentales.

En cuanto al acceso a la formación, Huxtable (2022) observa una subjetividad inherente en el sistema de selección del alumnado, lo que supone un nuevo golpe a la presencia de diversidad socioeconómica en las aulas de formación musical. Esta situación ahonda en la interseccionalidad entre raza y clase en el que caen ciertas selecciones de acceso a la formación musical buscando mantener el estatus elitista de este conocimiento artístico. Esto también se establece en el momento en que la presencialidad se hace obligatoria y los horarios dificultan mantenerse en el conservatorio y trabajar al mismo tiempo (Elmgren, 2019; Ford, 2021; Huxtable, 2022; Hanratty y McNamara, 2020).

Como conclusión del apartado, se puede observar como las investigaciones consultadas en términos de diversidad e integración dejan entrever una situación elitista y crítica para la diversidad en aquellos estudiantes o aspirantes a estudiar en un conservatorio. Esta situación está arraigada en una tradición metodológica que busca la competitividad como forma de mantener el nivel y expulsar a quién no pueda aguantarlo, logrando una situación verdaderamente dramática para la innovación pedagógica y las prácticas inclusivas. Sin embargo, hay investigaciones que apuestan por la inclusión de la tecnología y formaciones online o semipresenciales como forma de mejorar la inclusividad en la formación musical (Szran y van Gammeren, 2018).

## 4.2. Semipresencialidad

Como se ha especificado anteriormente, la semipresencialidad es la modalidad educativa que más se ha investigado en el ámbito musical, sobre todo debido a la idiosincrasia de las especialidades interpretativas. A pesar de esto, las investigaciones relativas a la formación musical semipresencial presentan la necesidad de seguir desarrollando esta línea debido al limitado acceso a este tipo de experiencias. Como introducción al apartado, cabe destacar que la formación musical semipresencial busca incorporar las herramientas presenciales más enriquecedoras y mezclarlas con recursos online que favorezcan la independencia y la flexibilidad en la formación. Así mismo, se observa como este cambio de modelo permite que la formación sea más centrada en el alumno, dándoles libertad para crear sus propios horarios y trabajar en sus tiempos (Crawford, 2016; Cruywagen y Potgieter, 2020). Esto también los acerca al desarrollo de habilidades de autorregulación (Mcpheerson, Miksza y Evans, 2017).

En el siguiente apartado se describen diversas investigaciones que muestran experiencias de semipresencialidad en conservatorios y centros donde se imparten lecciones de música.

El proyecto de Crawford (2016) buscaba acercar la formación musical a habitantes de zonas rurales y escuelas lejanas a las ciudades, permitiéndoles acceso a una formación de calidad a través de la flexibilidad de los recursos online. Siguiendo por esta línea, el investigador identificó la situación de exclusión de estas comunidades, y les proporcionó con los recursos necesarios para poder acceder a la educación musical de calidad. A lo largo de la formación se observó cómo la implicación de los estudiantes en la formación musical aumentaba, incluso en aquellos que no mostraron una expectativa positiva del proyecto. Este autor argumenta que el uso de las TIC en la formación musical tiene la potencialidad de aumentar la creatividad en términos compositivos, la cooperación entre alumnos de distintos centros educativos y generar oportunidades formativas para aquellos que, sin los módulos formativos semipresenciales, no podrían tener acceso. En la misma línea se presenta la investigación realizada por Li *et al.* (2021) quienes plantearon una pedagogía híbrida a nivel de conservatorio superior en el marco de la pandemia del COVID-19 y observaron un aumento de las prácticas de aprendizaje reflexivas, la autorregulación del aprendizaje y la resiliencia, así como la satisfacción con el aprendizaje debido a la flexibilidad que implica.

Más allá de los conservatorios, en otros centros donde se imparte educación musical, se describen experiencias como las presentadas por Hietanen y Ruismäki (2017) quienes experimentan la semipresencialidad en aulas de educación primaria, en las que observan cómo la flexibilidad que da el modelo educativo permite a los docentes centrarse en las necesidades de cada alumno y adaptar la formación a sus intereses. Sin embargo, sí se pudo observar cómo algunos alumnos no encontraron útiles algunas de las potencialidades del aula virtual. Además, especificaron que hubiesen necesitado trabajar más sus habilidades musicales previo a comenzar el trabajo autónomo. Concluyen que sería necesario reevaluar la organización de las formaciones para lograr el uso satisfactorio independientemente del nivel musical del alumnado. Complementa esta conclusión el estudio de Roukonen *et al.* (2017) quienes presentan la necesidad de establecer más tiempo presencial con alumnado que comienza su viaje en la educación instrumental musical, permitiendo más tiempo online según van ganando competencias. Siguiendo estas reflexiones, Nishanthi Edward *et al.* (2018) concluyen en su estudio basado en la enseñanza de la música oriental en educación secundaria, que la inclusión del aprendizaje musical semipresencial ha mejorado la motivación del alumnado y sus competencias musicales, debido a la posibilidad de centrar el aprendizaje en los intereses del alumnado y la flexibilidad para poder disfrutar del proceso de aprendizaje.

A nivel inclusivo, Ventura (2017) muestra cómo la inclusión del aprendizaje móvil y los entornos digitales de aprendizaje mejoraron las perspectivas de aprendizaje de alumnos con dislexia y su inclusión dentro del

grupo-clase. Por otro lado, se pueden encontrar experiencias de aprendizaje inclusivo online donde se argumenta como la formación asíncrona permitió una discusión intercultural profunda, que ha fomentado la reflexión sobre la riqueza de las músicas del mundo. Los autores de este estudio, Szran y van Gammeren, (2018), concluyen que la experiencia de formación y creación musical cooperativa asíncrona y totalmente digital permitió una colaboración y un conjunto de interpretaciones musicales que no hubiesen ocurrido de forma presencial. Se establece en el artículo la riqueza que ha supuesto esta experiencia para el alumnado participante y la necesidad de ampliar las experiencias dedicadas al aprendizaje musical reflexivo. En otro trabajo van Gammeren y Szran (2019) argumentan que el uso de modelos educativos semipresenciales en educación musical permite la creación de comunidades de aprendizaje musical cohesionadas, teniendo un impacto positivo en la práctica musical a nivel colectivo e individual. Así mismo, se observó cómo estas comunidades permitían explorar de forma reflexiva un conocimiento significativo y profundo de la identidad de cada participante en términos de creación musical, permitiéndoles entender su rol y sus influencias como artistas a nivel cultural y personal.

Se puede observar en esta presentación cómo la mayor parte de los autores experimentan positivamente la semipresencialidad, siempre con unas consideraciones iniciales en función del nivel del alumnado.

## 5. Discusión y conclusiones: ¿Es factible un conservatorio flexible?

Como se ha visto en las secciones anteriores, las dinámicas tradicionales a nivel de acceso y permanencia, desarrollo de currículo educativo y metodología docente en los conservatorios tienen una tendencia a la exclusión. No ocurre solo por razones socio-culturales, si no por una vocación elitista que pretende darle predominancia a las personas con más talento subjetivo (Elmgren, 2019; Huxtable, 2022). En este sentido, la situación se torna desesperada, ya que ciertas experiencias de exclusión para el alumnado que no se encuentra en la élite pueden llevar a desarrollar problemáticas importantes de salud mental (García Díaz, 2021a). Esta situación puede derivar en el abandono de la formación, independientemente de que el alumno tenga o no facilidad o "talento" artístico, siendo difícil la reintegración en el sistema de educación formal musical. Dada su vocación inclusiva, el *flexischooling* ha demostrado ser una iniciativa educativa eficaz para volver a captar al alumnado y mantenerlo en la educación formal (Smyth y Robinson, 2015), lo que podría bajar las tasas de abandono, mejorar la motivación y rendimiento del alumnado diverso.

Otro de los puntos que ha demostrado fomentar la exclusión es la metodología. La escuela flexible ofrece amplitud curricular, flexibilidad en la presencialidad y poner en valor las prácticas de aprendizaje reflexivo (Bale y Knopp, 2012; Cobo y Narodowski, 2020; Khan, 2019) con la finalidad de crear músicos autorregulados y conscientes del papel y las responsabilidades culturales y sociales que tiene ser artista (Gammeren y Szran, 2019).

Por otro lado, y quizá el punto más destacable de lo presentado anteriormente, es el impacto de la semipresencialidad en el acceso a la educación musical en conservatorios. Se valora este modelo híbrido como inclusivo debido a que posibilitaría que personas de orígenes diversos y en circunstancias vitales diferentes pudiesen acceder. La presencialidad obligatoria y los horarios inflexibles impiden disfrutar de la formación de conservatorio u obligan a abandonarla a personas que no pueden dedicarse únicamente al estudio, necesitando compatibilizarlo con la vida laboral o familiar entre otros. Siguiendo este razonamiento, la semipresencialidad permitiría o facilitaría conciliar la educación superior con la familia y el trabajo, dando acceso a aquellas personas de clases socioeconómicas determinadas que necesitan trabajar para poder mantener sus estudios.

Por último, también se ha mencionado la supremacía de la música occidental en los currículos de formaciones musicales. Se ha podido observar cómo las prácticas reflexivas semipresenciales permitirían la creación de comunidades interculturales que mejorarían el proceso creativo y la práctica interpretativa, así como permitirían el acceso a las músicas del mundo dentro de la formación como un factor enriquecedor (Szran y van Gammeren, 2018; van Gammeren y Szran, 2019).

Sin embargo, en el momento de incluir la tecnología en la educación hay que pensar en la situación de indefensión en la que se posicionarían las personas que se encuentran en la brecha digital (Hartnett, 2016; Pérez-Escoda *et al.*, 2020). En contraposición con esto, también hay estudios que muestran cómo la diversidad de accesos, el aumento del uso de internet móvil y la facilidad de uso de este ha hecho disminuir en cierta manera la brecha digital (Caldrón Gómez, 2019). Esto supondría que, si los docentes crean contenido visible o accesible desde distintos dispositivos, se podrán mejorar las posibilidades de acceso a las secciones online de la formación. Pero la problemática de la brecha digital es mucho más compleja y ataca a las áreas rurales de forma más acuciada (Álvarez Álvarez y García-Prieto, 2021). A pesar de ello, la mayoría de los alumnos cuentan con algún dispositivo de acceso a internet (Rodicio-García *et al.*, 2020). Por tanto, para que el *flexischooling* sea verdaderamente inclusivo y la semipresencialidad funcione, el docente debe evaluar las posibilidades de acceso del alumnado, qué dispositivos tiene a su disposición y qué alternativas de acceso se le pueden ofrecer. Con este conocimiento se podrá programar una formación adaptada a la diversidad.

A la pregunta ¿Es posible el *flexischooling* en la educación de conservatorio? La respuesta es sí, pero contando siempre un cambio metodológico hacia el aprendizaje reflexivo, cooperativo y activo que permita valorar y

reconocer las músicas diversas más allá de la occidental. También es importante tener en cuenta factores pedagógicos a la hora de planificar la formación semipresencial y modificar las prácticas elitistas tradicionales para favorecer la colaboración. Así mismo, la flexibilización del horario presencial dará acceso una mayor variedad de alumnado a este tipo de formación permitiendo el enriquecimiento de las comunidades musicales y de la reflexión en el aula.

Como conclusión, los modelos formativos que incluyen la tecnología han demostrado generar un ambiente educativo resiliente, favoreciendo prácticas educativas reflexivas y promoviendo sistemas educativos verdaderamente inclusivos (García Díaz, 2021; Tull, *et al.*, 2017).

## **6. Agradecimientos**

El presente texto nace como inspiración del modelo educativo neozelandés y australiano. Agradezco a todos los autores que se han atrevido a investigar sobre esta temática en entornos musicales, buscando el cambio de paradigma de la pedagogía musical hacia un sistema más inclusivo, abierto y flexible.

UNDER INVESTIGATION

## Referencias

- Álvarez-Álvarez, M.C. y García-Prieto, F.J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educar*, 57(2), 397-441.
- Baroutsis, A., McGregor, G., Mills, M. y te Riele, K. (Ed) (2018). *Teaching in alternative and flexible education settings*. Routledge.
- Calderón Gómez, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), 7-44.
- Camlin, D.A. y Lisboa, T. (2021). The digital turn in music education. *Music education research*, 23(2), 129-138.
- Campbell-Meier, J., Sylverter, A. y Goulding, A. (2020). Indigenous digital inclusion: Interconnections and comparisons. *ALISE Proceedings*, 301-316.
- Chen, J. (2017). Mobile learning in Music education (163-170). En Rthman, A. y Roger Mantie (Eds) *The oxford handbook of technology and music education*. Routledge.
- Cobo, C. y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>
- Crawford, R. (2017) Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 19(2), 195-213. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>
- Cruywagen, S. y Potgieter, H. (2020). The world we live in: A perspective on blended learning and music education in higher education. *The journal for transdisciplinary research in southern Africa*, 16(1), 1-9.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: Apanacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Edmunds, J. (2020). Finding a path to reopen schools during the COVID-19 pandemic. *Child & Adolescent Health*, 4(11), 796-797.
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425-439.
- Enbuska, J. (2018). E-learning Environments, Opportunities and Challenges in Teaching and Learning to Play the Piano in Student Teacher Education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 12(3), 2562-2569. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.226>
- Ford, B. (2021). From a different place to a third space: Rethinking international student pedagogy in the western conservatoire (177-190). En Kallio, A.A., Westerlund, H., Karlsen, S., Marsh, K. y Saether, E. (Eds). *The politics of diversity in Music Education*. Springer.
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 9-22.
- García Díaz, A. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- García Díaz, A. (2021). Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 211-227.
- García Díaz, A. (2021a). La relación entre el método pedagógico y la ansiedad en músicos: Consecuencias del perfeccionismo (p. 125-132). En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: Nuevos enfoques en la metodología docente*. Dykinson S.L.
- García Gil, M. (2020). Los efectos sociales del COVID-19 en la educación; Necesidad de nuevos planteamientos educativos. En Rabazo Ortega, R. y Romero Sanz, A. (Eds.) *Pensamientos sociales desde la nueva realidad*. (pp. 95-115) *Anthropica* 2.0. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30249-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30249-2)
- Gibson, S.J. (2021). Shifting from offline to online collaborative music-making, teaching and learning: perceptions of Ethno artistic mentors. *Music Education Research*, 23(2), 151-166.
- Gutiérrez, N., Mercader, I., Carrión, J.J. y Trigueros, R. (2022). Self-Concept and feeling of belonging as predictor variable of the attitude towards the study from the PISA 2018 report. *Education sciences*, 12 (2), 2-7.
- Hanratty, S. y McNamara, A. (2020). Student Experience: Perspectives on Learning in the University and the Conservatoire (31-44). En Gravett, K., Yakovchuk, N., Kinchin, I. (Eds). *Enhancing student-centred teaching in Higher Education*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35396-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35396-4_3)
- Hartnett, M. (2016). Differences in the digital home lives of young people in New Zealand. *British journal of Educational Technology*, 48(2), 642-652. <http://doi.org/10.1111/bjet.12430>
- Hietanen, L. y Ruismäki, H. (2017). The Use of a Blended Learning Environment by Primary School Student Teachers to Study Music Theory. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 19(2), 2393-2404 . <https://doi.org/10.15405/ejsbs.212>
- Huxtable, J. (2022). Music theory in higher education: The language of exclusion? (181-200) Broadhead, S. (eds) *Access and Widening Participation in Arts Higher Education. The Arts in Higher Education*. Palgrave Macmillan.



- Khan, S. (2019). La escuela del mundo: Una revolución educativa. Ariel.
- Knopp, S. y Bale, J. (2012). Education and capitalism: Struggles for Learning and Liberation. HaymarketBooks.
- Li, Q., Li, Z. y Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the COVID-19 pandemic in the performing arts education. *Educ Inf Technol*, 26, 7635-7655. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10612-1>
- López Catalán, L., López Catalán, B. y Prieto Jiménez, E. (2018). Tendencias innovadoras en la formación on-line: la oferta web de postgrados e-Learning y blended learning en España. *Pixel-Bit, Revista de medios de educación*, 1-15.
- Martínez-González, J. S. (2021). Aprendizaje virtual: La era E- Learning. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 3(5), 40-42.
- Mays, D., et al. (2018). School belonging and successful transition practice (p. 168-187). En Allen, K.A. y Boyle, C. (Eds.) *Paths to belonging*. Brill
- McPherson, G., Miksza, P. y Evans, P. (2017). Self-regulation in music practice and performance. (181-193) In Schunk, D.H y Greene, J.A. (Eds) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.
- Mills, M. y McGregor, G. (2017). Alternative education. Oxford research encyclopedias: Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.40>
- Mills, M. y McGregor, G. (2016). Engaging students in engaging schools: Lessons from Queensland's alternative education sector. YANQ
- Mills, M. y te Rielle, K. (2018). Teaching in alternative and flexible educational settings. Routledge.
- Moffatt, A. y Riddle, S. (2019). Where are they now? Flexi School graduates reflect on their experiences of alternative education. *International journal of inclusive education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1615564>
- Montessori, M. (1936). The secret of Childhood. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Neill, A.S. (1960). *Sumerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de cultura económica S.L.
- Neill, A.S. (1966). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Nishanthi Edward, C., Asirvatham, D. y Gapar, M. (2018). Effect of blended learning and learners' characteristics on students' competence: Empirical evidence in learning oriental music. *Education and information technologies*, 23, 2587-2606. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9732-4>
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, L. y Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica. *Trípodos*, 46, 77-96.
- Riddle, S. y Cleaver, D. (2017). *Alternative schooling, social justice and marginalised students: Teaching and Learning in an Alternative Music School*. Palgrave Macmillian.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2022). La música como simple element decorativo del currículo. Planteamientos performativos en Educación Musical (63-72). En Pauta Ortíz y D'aubeterre Alvarado, L.A. (Eds.). *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad*. Editorial UNEA
- Roukonen, I. y Rusmäki, H. (2016). E-Learning in Music: A case study of learning group composing in a blended learning environment. *Procedia-Social behavioral sciences*, 217, 109-115. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.039>
- Roukonen, I. (2017). Finish student teachers' self-assessments of music study in a blended learning environment. *The finish journal of music education*, 20, 30-39.
- Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcías, A. y Gisbert Cervera, M. (2017). Blended Learning: Más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-207.
- Shay, M. y Heck, D. (2015). Alternative education engaging indigenous young people: Flexi Schooling in Queensland. *The Australian journal of indigenous education*, 44(1), 37-47. <https://doi.org/10.1017/jie.2015.8>
- Shay, M. (2016a). Re-imagining indigenous education through flexi-schooling. En Bland, D. (Ed) *Imagination for inclusion: Diverse context of educational practice* (pp. 116-125) Routledge.
- Shay, M. (2016b). Emerging ideas for innovation in Indigenous education: A research synthesis of indigenous educative roles in mainstream and flexi schools. *Teaching education*, 28(1), 12-26. [10.1080/10476210.2016.1210594](https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1210594)
- Smyth, J. y Hattam, R. (2004). Dropping off, drifting off, being excluded: becoming somebody without school. Peter Lang.
- Smyth, J. y Robinson, J. (2015). "Give me air does not shelter": Critical tales of policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of education policy*, 30(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945965>

- Szram, A. y van Gammeren, D. (2018). Embracing diversity: The role of asynchronous online learning in building musical communities. *UAL Creative teaching and learning journal*, 3(2), 142-149.
- Tull, S.P.C, Dabner, N. y Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic event: Resilient practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21(1), 63-76.
- Vadeboncoeur, J.A. (2009). Spaces of difference: The contradictions of Alternative Educational programs. *Journal of American Educational Studies Association*, 45(3), 280-299. <http://doi.org/10.1080/00131940902910974>
- Vadeboncoeur, J.A. y Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative al flexible education settings. *Teaching education*, 28(1), 1-7. <http://doi.org/10.1080/10476210.2016.1265928>
- Vadeboncoeur, J.A. y Vellos, R.E. (2016). Re-creating social futures: The role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of child, Youth and family Studies*, 7(2), 307-323. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723>
- Vadeboncoeur, J.A., Dady-Rachid, H. y Moghtader, B. (2015). Learning in and across context: Reimagining education. *National Society for Study of Education*, 113(2), 339-358.
- Valenzuela, R., Codina, N. y Pestana, J.V. (2017). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33-48.
- van Gammeren, D. y Szram, A. (2019). *Threshold concepts in online music education: Transforming conservatoire training*. Kidmore End: Academic Conferences International Limited. <https://doi.org/10.34190/EEL.19.069>
- Ventura, M.D. (2017). Creating Inspiring Learning Environments by Means of Digital Technologies: A Case Study of the Effectiveness of WhatsApp in Music Education. In: Vincenti, G., Bucciero, A., Helfert, M., Glowatz, M. (eds) *E-Learning, E-Education, and Online Training. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering*, vol 180. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49625-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49625-2_5)