

La Educación Musical en el Proyecto Roma

Vicente SIERRA MARTI

Datos de contacto:

Vicente Sierra Marti, CAES
Santiago Apóstol, calle Escalante,
329, 46011, Valencia (España).
Correo electrónico: maestrostap@
gmail.com

Recibido: 22/02/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

La música es un lenguaje universal y, por tanto, las escuelas son los lugares que deben garantizar el acceso de este a todos los niños y niñas sin ningún tipo de distinción. El enfoque metodológico del Proyecto Roma nos ofrece un contexto de aula interdisciplinar que abandona el concepto de área de conocimiento como tal y le da un nuevo sentido a la educación musical a través de los proyectos de investigación. En este artículo analizamos las principales peculiaridades de su influencia y aplicación en esta nueva concepción del currículum aportando una nueva visión de la educación musical a través de la creatividad.

PALABRAS CLAVE: Epistemología, La diferencia como valor, Proyectos de investigación, Democracia, Emancipación, Creatividad, Educación musical, Educación primaria.

Music Education in the Roma Project

ABSTRACT

Music is a universal language and, as such, schools should grant children—without any kind of distinction—access to it. The methodological focus of the Roma Project offers the context of a cross-disciplinary classroom that leaves behind the concept of «subject area» as such and provides music education with a new sense through research projects. In this article we analyze the main peculiarities of its influence and application in this new conception of the curriculum by providing a new approach to music education through creativity.

KEYWORDS: Epistemology, Difference as value, Research projects, Democracy, Emancipation, Creativity, Musical education, Primary education.

El trabajo interdisciplinar un nuevo horizonte

Dentro de la educación musical venimos de un siglo (s. xx) donde se dieron grandes avances y surgieron múltiples métodos que introdujeron numerosas novedades

pedagógicas dentro de nuestro campo. Ya a principios de siglo se esbozan los primeros intentos de mejora con la aparición de nuevas metodologías en educación musical como, por ejemplo, el método «Tonic sol-fa» en Inglaterra o el método de Maurice Chevais en Francia.

Estas nuevas corrientes estaban estrechamente influenciadas por una nueva tendencia educativa denominada «Escuela Nueva», surgida en Europa y Norteamérica, representada por pedagogos tan importantes como Pestalozzi, Decroly, Froebel o Montessori entre otros.

Esta nueva línea de trabajo iniciada desembocó en lo que en educación musical se llamó posteriormente «métodos activos» de los que los principales referentes son Jacques Dalcroze, que a través de su método nos enseñó cómo trabajar conceptos musicales a través del movimiento, Edgar Willems que incidió en la aplicación de los principios de la psicología en la educación musical, o Maurice Martenot que le otorgó principal importancia a la educación musical como parte de la formación global de las personas.

Al mismo tiempo en Norteamérica empezaban a difundirse las ideas de John Dewey que fue el precursor de una escuela democrática al alcance de todos los niños y niñas y fue la principal influencia en el trabajo metodológico desarrollado por James Mursell dentro del campo de la pedagogía musical donde destaca el efecto motivador de la práctica musical y como esta consigue de forma más efectiva el llegar a los conocimientos propios del lenguaje.

Posteriormente aparecieron los denominados «métodos instrumentales», cuyos principales representantes son: Carl Orff centrado en el desarrollo del trabajo musical a través de la adaptación de algunos instrumentos de la orquesta al aula de música y el trabajo con diferentes conjuntos instrumentales, Zoltán Kodály utilizando la voz como instrumento principal de la educación musical y el trabajo coral a través del folclore, y el japonés Suzuki desarrollando su trabajo en la enseñanza del violín incidiendo en la importancia del contexto familiar para el aprendizaje de los niños y niñas.

Ya hacia los años 70 y 80 del siglo pasado aparece una nueva corriente pedagógica musical (representada principalmente por G. Self, B. Dennis, J. Paynter o M. Schafer entre otros) con los diferentes tipos de métodos «creativos» donde los niños y niñas empiezan a compartir el ejercicio de la composición musical con los maestros.

Partiendo de la experimentación musical y del contacto con el sonido de forma libre, se construyen composiciones originales de manera improvisada para posteriormente llegar a la simbología musical con la que se registran los sonidos producidos.

Desde esta línea de trabajo centrada en el proceso de aprendizaje se defiende una educación musical integral en la que cualquier persona puede ser músico.

Después de vivir estos momentos de auge dentro de la pedagogía musical llegamos a un momento de transición donde la aparición de las nuevas tecnologías y la multiculturalidad marcan las nuevas líneas de trabajo a seguir dentro de las escuelas. La educación musical no es ajena a estos cambios y esto desemboca en un nuevo período donde se abandona la idea de método de educación musical por la aparición de diferentes modelos generados, en su mayoría, a partir de la combinación de los métodos anteriormente comentados.

Actualmente vivimos un momento de total incertidumbre por lo que se refiere a la educación musical, donde la diversidad de enseñanzas musicales, las nuevas políticas educativas y el solapamiento de itinerarios¹ durante la misma etapa convierten a estas en un mero trámite dentro de nuestras escuelas y, tanto es así, que se está llegando a la desaparición dentro de ellas en algunas comunidades autónomas.

No podemos olvidar que la música es un lenguaje universal y, por ello, tenemos que asegurar su aprendizaje a todos los niños y niñas sin ningún tipo de distinción y para que esto se produzca únicamente existe un lugar, la escuela.

Edgar Willems (2001), como comentamos anteriormente, a través de su trabajo, ya nos alertaba sobre la necesidad de que un buen pedagogo además debe de ser un buen psicólogo, y ya no solo eso, sino que debe de ser lo suficientemente flexible como para cambiar los principios educativos que vayan surgiendo a lo largo de su carrera profesional y que debe de estar al día de todas las nuevas corrientes, leyes o principios que van a guiar su práctica docente.

Hoy en día los maestros y las maestras tenemos a nuestro alcance suficientes fuentes de información para trabajar de manera científica dentro de las aulas y si bien no existe un método de referencia actual dentro de la educación musical, sí que existe numerosa investigación educativa con relación a la epistemología, psicología, sociología, filosofía, pedagogía y neurología que pueden orientarnos dentro de nuestras prácticas educativas en las que se aglutinen toda la base de las mejores teorías que existen en la actualidad.

Así tenemos la propuesta del Proyecto Roma basado en proyectos de investigación como una nueva forma de construir el conocimiento entre familias y escuela para dar respuesta a la diversidad educativa existente en la actualidad y centrada en dar respuesta a las necesidades del alumnado.

1 Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana en el rango de 6 a 12 años existe formación musical en los colegios, en el conservatorio y en entidades privadas, como diferentes academias o escuelas de las propias bandas de música donde se da una formación musical diferente.

Desde esta perspectiva educativa se defiende que el cerebro no puede separarse del contexto en el que se convive y, por lo tanto, la acción educativa debe centrarse en contextos que promuevan el desarrollo del sistema nervioso central. Es por eso por lo que una de las principales características de esta forma de trabajar es la interdisciplinariedad, es decir, no se trabaja el currículum por áreas separadas, sino que todo gira en torno a los diferentes proyectos que surgen y es en este punto donde se nos plantea una nueva concepción de la educación musical, donde nos vamos a cuestionar sus principios y su puesta en práctica.

Un nuevo rol del docente de música. ¿Qué significa trabajar de manera interdisciplinar?

El primer error que podemos cometer como docentes especialistas está en el planteamiento de la interdisciplinariedad dentro del aula. No hay que confundir trabajar de manera interdisciplinar con trabajar de manera temática.

Es muy fácil caer en la confusión de que en un aula en concreto se esté trabajando un proyecto sobre cómo aprender a comer de manera sana y nosotros como docentes de música preparemos una canción con una letra en relación con los alimentos, por ejemplo, para cantar con el alumnado el día de la exposición final del proyecto de investigación.

Si bien es un trabajo interesante y que no deja de tener su importancia y valor educativo no se ajusta a la intención final que tenemos con el trabajo interdisciplinar. Trabajar de esta manera requiere un paso más allá.

Poniendo el mismo caso anterior supongamos que uno de los grupos investigadores formados en el aula decida realizar un documental sobre el tema anteriormente mencionado, es entonces cuando nosotros como especialistas de música acompañamos al aula en el proceso creador de la música para ese documental y aportamos todas las necesidades que el alumnado tiene con relación al conocimiento y uso del lenguaje musical. Es aquí cuando estamos realizando un trabajo interdisciplinar.

Es importante insistir en que nuestra mirada como especialistas no va encaminada a lo que se está investigando (el tema), sino que somos acompañantes en el proceso creador de los niños y niñas de lo que se pretende producir y de esta manera cubrimos las necesidades musicales de esa elaboración en cuestión.

Desde esta perspectiva es cuando nosotros consideramos que estamos construyendo el currículum con nuestro alumnado y no trabajamos de manera temática. Para que esto se produzca hay un evidente cambio de rol como especialistas dentro del aula, ya no somos el docente que va a una clase a enseñar un lenguaje

concreto, sino que participamos y colaboramos en la construcción de lo que pasa en el aula durante todo el horario, aunque nosotros no estemos físicamente presentes en ella. Esto nos exige un cambio de perspectiva y una estrecha colaboración con el tutor de referencia de cada aula y con el resto de especialistas. Realmente hablamos de participar en un equipo docente efectivo que trabaja de manera solidaria.

Principios básicos de la educación musical en el Proyecto Roma. Desde la psicología pedagógica de Vygotsky a los procesos lógicos de pensamiento de Luria

A partir de este momento es cuando se nos plantean muchas dudas razonables, puesto que el hecho de querer cambiar nuestra predisposición hacia el área y trabajar desde un enfoque distinto no es suficiente. Para que nuestra transformación como maestros de música sea real y llegue a los niños y niñas tenemos que acudir a los autores de referencia que nos van a orientar en nuestra nueva práctica docente.

Ya el hecho de trabajar en una dirección distinta y dándoles el protagonismo a los alumnos y alumnas nos pone en disposición de establecer un diálogo igualitario dentro del aula donde lo realmente importante no va a ser lo que el maestro diga por ser maestro sino los consensos que se logren alcanzar entre todos en base a los argumentos de validez. (Habermas, 2001).

Además, el hecho de trabajar por proyectos y construir el currículum en base a las necesidades que nos presenta el alumnado va a conformar el eje vertebrador de todos los aprendizajes musicales que se van adquiriendo. A partir de este momento los alumnos y alumnas construyen su propia cultura musical (Bruner, 2012). Ellos son los que nos van a demandar lo que necesitan aprender con nosotros.

Pero además de esta situación de partida necesitamos seguir unas pautas, ya que todo aprendizaje lleva su proceso y este es el que nos va a asegurar poder conseguir una mayor efectividad en nuestra tarea. Aquí nos van a ser de gran ayuda el enfoque de la educación artística desde la psicología que nos presenta Vygotsky y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento de Luria.

Por una parte, Vygotsky nos plantea una educación artística (él nos habla de estética) con valor propio. Es decir, no utilizamos en este caso la música para que los niños y niñas aprendan «otras cosas» sino que el lenguaje musical tiene su importancia dentro del ser humano y por tanto es un fin en sí misma. Con respecto a esto nos dice:

Esa estética al servicio de la pedagogía siempre cumple encargos ajenos y, según la idea de algunos pedagogos, debe servir como medio para la educación del conocimiento, del sentimiento o de la voluntad moral (...). Ahora se puede considerar establecido indudablemente la falsedad y la falta de valor científico de este [último] criterio. (Vygotsky, 2001, p. 355).

Además, incide en la importancia de la vivencia por parte de los niños y niñas del arte:

Quien piensa cultivar la estética en la educación como fuente de placer, se arriesga siempre a encontrar en la primera golosina y en el primer paseo los más fuertes competidores. La particularidad de la edad infantil reside precisamente en que la fuerza directa de una vivencia real concreta es para el niño mucho más significativa que la fuerza de una emoción imaginaria. (Vygotsky, 2001, p. 361).

Define el lenguaje artístico como el lenguaje de los sentimientos:

En este sentido, la definición que da Bujarin del arte como «socialización de los sentimientos» (...). Asimismo, con la socialización [generalización social] de los sentimientos en el arte se logra la multiplicación de los sentimientos de uno por miles (...), toda obra de arte es portadora de algún tema material real o de alguna emoción totalmente corriente en el mundo. (Vygotsky, 2001, pp. 367-368).

Y nos da dos claves muy importantes que nos ayudan como punto de partida para enfocar nuestro trabajo desde el aula. Primero nos recalca la importancia de trabajar desde la creatividad:

La cuestión de la creatividad infantil se resuelve sin duda alguna en el sentido de su extraordinario valor pedagógico, aunque su valor estético independiente sea casi nulo. (Vygotsky, 2001, p. 373).

Y en segundo lugar habla sobre la importancia del conocimiento del lenguaje propio (en el libro aparece como técnica) para poder utilizarlo y comprenderlo:

El sentimiento estético debe ser objeto de educación como todos los demás (...). El valor formativo de estas técnicas es extraordinariamente grande (...) es imposible penetrar hasta el fondo en una producción artística si se es completamente ajeno a la técnica de su lenguaje (...) una mínima familiarización técnica con la estructura de cualquier arte debe incorporarse sin falta al sistema de educación pública. (Vygotsky, 2001, p. 376).

Ahora ya tenemos un punto de partida sobre el que sustentar nuestra práctica docente, pero aun así nos queda una cuestión por resolver. Tenemos claro que el punto de partida es la creatividad, que los niños y niñas deben de ser protagonistas de las prácticas musicales dentro del aula, que además hay que interrelacionar el arte con los sentimientos y que los niños tienen que conseguir adquirir un dominio elemental del lenguaje, pero esto requiere de un proceso lógico y estructurado, unos pasos a seguir.

Y es en este punto donde necesitamos conocer cómo aprende nuestro cerebro de forma lógica, qué proceso sigue y ayuda a que se desarrolle. Aquí es donde la teoría neurológica de Luria y el desarrollo del proceso lógico de pensamiento estructura la manera en la que debemos enseñar para que los niños y niñas aprendan, en este caso lenguaje musical, de una manera más natural y por lo tanto más efectiva. Debemos trabajar desde la percepción, pasando por el lenguaje y la afectividad para terminar desarrollando la autonomía.

Desde la educación musical el proceso sería el siguiente:

1. El primer paso sería trabajar la percepción musical (zona de los procesos cognitivos y metacognitivos). Los músicos extraemos la información a través de la escucha, por eso es un punto muy importante. La búsqueda de información auditiva va a ser la base de nuestro trabajo compositivo en el aula. Necesitamos escuchar para conocer y extraer toda la información que nos sea posible sobre instrumentos, dinámicas, agógicas, estructura, armonía, ideas o fragmentos musicales (transcripción) que nos pueden servir de base a nuestro trabajo. La estrategia metodológica más adecuada para trabajar este aspecto va a ser la asamblea donde entre toda la clase vamos a proponer ejemplos musicales, los escucharemos y a través de los comentarios de todos extraeremos las reflexiones necesarias que nos van a permitir hacer un primer boceto de nuestra composición musical. Este ejercicio es el punto de inicio que nos permitirá proyectar en nuestra mente como queremos que sea nuestra canción.
2. En segundo lugar, toda esa información extraída y reflexionada la trasladamos al papel y empezamos a componer y escribir nuestra canción (zona del lenguaje) teniendo en cuenta los tres elementos básicos de la música: la melodía, la armonía y el ritmo. Si bien dentro del aula de música no tenemos todas las opciones necesarias (como por ejemplo todos los instrumentos de la orquesta sinfónica) para realizar una composición, ni músicos con las destrezas suficientes para tocar de forma efectiva todos esos instrumentos, esto no es un condicionante para realizar composiciones musicales sencillas. Puede ser una línea melódica sencilla, una letra de un rap, una composición con instrumentos de percusión realizando ritmos básicos o hasta polirrítmias, y para composiciones con instrumentos orquestales siempre podemos utilizar el recurso de los instrumentos en formato midi que cualquier editor de partituras sencillo de hoy en día, aunque la calidad

sonora no sea la mejor, nos permite grabar en este formato lo escrito en ellas. Lo importante de esta parte es ver como todos esos sonidos proyectados en nuestras cabezas se traducen a unas grafías (convencionales o no convencionales) donde van a quedar registradas nuestras ideas musicales.

3. En tercer lugar nos organizamos (zona de la afectividad) y revisamos las normas que van a regular nuestra interpretación. Hay que tener en cuenta que el número de composiciones musicales a realizar van a depender de los diferentes proyectos surgidos en las planificaciones. Aquí se nos abre un panorama diverso y dependiendo de este nos organizaremos para abordarlo. Lo importante es que toda la clase haya participado de alguna manera en la proyección del trabajo, pasando por su elaboración, su escritura y su ejecución final. En este apartado tendremos en cuenta si la ejecución va a ser en directo o grabada, el número de participantes necesarios, el reparto de instrumentos si es necesario, la colocación en el escenario o en la zona que se vaya a realizar la interpretación musical y todo aquel aspecto que necesitemos tener en cuenta.
4. Por último ejecutamos la composición musical (zona del movimiento) teniendo en cuenta la organización establecida entre todos en base a las necesidades del trabajo a realizar.

Planificación. Puesta en práctica

Una vez tenemos claro nuestro nuevo rol como docentes de música, la base teórica, nuestro punto de partida y cómo acometer el proceso, solo nos faltaría el último paso, cómo llevarlo a cabo en un proyecto real. En este punto tenemos que funcionar de manera análoga y coordinada con las fases del proyecto en cuestión, pero con algunos matices a tener en cuenta, ya que nosotros como especialistas no estamos siempre presentes en el aula.

En primer lugar, nos dedicamos a conocer musicalmente a nuestros alumnos y alumnas. Cómo perciben la música, qué conocimientos del lenguaje tienen, qué sensibilidad muestran hacia ella, cómo la ejecutan, etc. Aquí se abren una multitud de actividades que se pueden realizar con el alumnado. Pero el punto importante es cuando surge el primer proyecto de investigación.

Una vez sucede esto tenemos que empezar haciendo una asamblea inicial donde los alumnos de cada grupo nos contarán qué han decidido realizar para resolver la situación problemática en cuestión y así poder extraer las diferentes necesidades musicales que son las que van a incorporar a la planificación que el alumnado desarrolla en ese proyecto.

No todos los proyectos van a necesitar de una elaboración musical, por ejemplo, si un grupo decide realizar un mural no es necesario, ni lógico, que tenga música, pero siempre habrá algún proyecto que la requiera.

Entonces, definimos la zona de desarrollo próximo, desde lo que sabemos nos preguntamos qué necesitamos saber sobre la composición musical que vamos a elaborar y empezamos con todo el proceso comentado en el apartado anterior.

Es importante tener en cuenta que la organización del aula en este momento se rompe dentro de la especialidad. Esto va a ir en función de los proyectos musicales que se van a elaborar. En el caso de que sea uno no habrá problema porque todos van a participar del mismo, pero si surge la necesidad de elaborar varios proyectos musicales el aula se tiene que reorganizar, dependiendo de cuantos sean en concreto y del curso que se trate para acometerlos todos. Hay que tener en cuenta que tenemos que conseguir un ritmo de trabajo bien coordinado porque la música es una parte más del proyecto en sí. En este punto es muy importante la coordinación docente.

Finalmente, en la asamblea final del proyecto, aunque el especialista no pueda estar presente, es donde se analizará el trabajo realizado y las mejoras a acometer en el siguiente proyecto.

Un punto de partida

Aquí hemos expuesto el punto de partida de una nueva visión de la educación musical en primaria, pero ni mucho menos se puede considerar que este trabajo esté acabado. Como toda innovación educativa esto solo forma parte de un nuevo ciclo a desarrollar dentro de la pedagogía musical. Si bien hay mucha base teórica que sustenta esta práctica es evidente que toda nueva investigación que cambie los principios a seguir en cualquiera de las disciplinas que tienen relación con la educación van a marcar nuevos horizontes dentro de esta forma de trabajar.

Partiendo de la base de la construcción de la inteligencia musical del aula y con la intención de conseguir aulas de música que trabajen en torno al pensamiento musical y donde el aprendizaje sea una consecuencia de este, conseguir aulas que fomenten la reflexión y esta ayude a la retención, comprensión y el uso activo del conocimiento, y en definitiva acercar la cultura musical elemental a toda la población, es un nuevo reto a conseguir a través de este enfoque.

La música dentro del Proyecto Roma es un nuevo camino muy poco explorado hoy en día y necesitamos muchos maestros y maestras que la pongan en práctica, por un lado, para mejorar su funcionamiento y por otro para conseguir demostrar que esta visión pedagógica realmente consigue resultados y mejoras en los niños y en las niñas. La educación musical es una necesidad para todos los seres humanos y un derecho en el que los docentes asumimos un papel muy importante.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena, año LVIII, enero-junio (n° 201)*, pp. 74-81.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Ördög, László (2000). *La educación musical según «El Sistema Kodály»*. Valencia: Rivera Mota, S.L.
- Perkins, David (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Willems, Edgar (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Vygotsky, Liev Semionovich (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Liev Semionovich (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Ciudad de Buenos Aires: Aique.