



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2013-2014

TRABAJO FIN DE GRADO

LA CREACIÓN MUSICAL COMO APRENDIZAJE VIVENCIAL

Autora: María Isabel Amor Nevado

Tutora: Pilar Cabeza Rodríguez

Palencia, junio de 2014

Un Certain regard, une certaine écoute

Je croyais pourtant bien connaître l'enfant avant l'aventure de "la laverie". J'étais soucieuse de pratiquer une pédagogie qui donnait la priorité à l'épanouissement de l'enfant, donc qui prenait comme point de départ l'enfant lui-même. Je n'arrive pas encore à m'expliquer comment j'ai pu rester sourde aussi longtemps.

C'est bien la preuve que je puisais dans l'observation ce qui m'arrangeait, ce qui s'adaptait à la pédagogie que je pratiquais, et je rejetais tout ce qui ne cadrait pas, en particulier le bruit et même le mouvement que je "récupérais" seulement en motricité et au cours de jeux chantés et dansés, mais pas dans toute sa richesse (Monique Frapat, 1990)..

Cierta mirada, cierta escucha

Creía conocer bien la infancia antes de la aventura de "la lavandería". Estaba implicada practicando una pedagogía que priorizaba la plenitud del niño, tomaba como punto de partida al niño en sí mismo. No puedo todavía explicarme cómo he podido permanecer sorda tanto tiempo.

Está claro que yo excluía de la observación lo que me interesaba, lo adaptaba a la pedagogía que practicaba y rechazaba todo lo que no cuadraba, en particular el ruido e incluso el movimiento que "recuperaba" solamente en motricidad, durante los juegos con canciones y danza, pero no en toda su riqueza (Monique Frapat, 1990).

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es señalar la importancia del aprendizaje vivencial que se da tanto en las aulas de educación infantil como en las aulas de formación inicial del profesorado. Las investigaciones sobre la Pedagogía de Creación Musical (PCM) en las que se basa el juego espontáneo sonoro desde la edad infantil, como proceso de desarrollo natural del aprendizaje de los niños y niñas, han sido presentadas en nuestro trabajo.

En este trabajo fin de grado se realiza una aproximación al estudio de dos momentos formativos: a) por una parte, la observación que realiza el maestro o maestra dentro del contexto escolar de las expresiones sonoras vivenciales en los momentos de juego natural y su incorporación a los procesos educativos en el aula; y, b) en un segundo momento, se centra en la formación de los futuros profesores en esta línea, y sus experiencias vivenciales a partir de la Pedagogía de Creación Musical.

Palabras Clave: Aprendizaje Vivencial, Creatividad, Pedagogía de Creación Musical, juego espontáneo.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to point out the importance of experiential learning that occurs both in kindergarten as well as in the classrooms of initial teacher education. We present an analysis of the possibilities of the sound of spontaneous game according to the research on the Pedagogy of Musical Creation (PCM). This experience is based on child age as a natural development process of this learning.

In this paper is performed an approach to study two formative moments: a) on one hand, the observation made by the teacher within the school context about experiential sound expressions developed on the natural game of childhood and the integration of educational process in the classroom; and, b) on the other hand, focuses on the initial teacher training and from their authentic experiences starting from Pedagogy of Musical Creation.

Keywords: Experiential learning, creativity, Pedagogy of Musical Creation (PCM) spontaneous game.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCION	5
	1.1. RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS Y LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO. OBJETIVOS DEL TFG.	7
	1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	9
2.	FUNDAMENTACION TEORICA.....	11
3.	DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA DE CREACIÓN MUSICAL	27
4.	ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.....	45
5.	CONCLUSIÓN.....	47
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	49

1. INTRODUCCION

“todas las competencias de la Inteligencia Emocional se desarrollan con el aprendizaje **vital**, a partir de la infancia, pero el aprendizaje socioemocional ofrece a todos los niños igualdad de oportunidades para dominarlas”

Goleman, 2012, p. 100

Resulta habitual que los documentos normativos que regulan tanto la formación como la educación tengan grandes propuestas pedagógicas que no se corresponden con la práctica diaria en las aulas, más rutinaria y centrada en metodologías dirigidas, tanto en educación infantil como en la formación de maestros y maestras para esta etapa tan importante en el desarrollo de un ser humano.

Al abordar el proceso de la elaboración de un Trabajo Fin de Grado no sabemos qué va a suceder tras la elección del tema propuesto. En mi caso se daba la interesante coincidencia de que tanto mi tutora como yo misma participábamos en el mismo Proyecto de Innovación: “Experiencia transdisciplinar de aprendizaje vivencial en la formación de educadores y educadoras” en el que se integra el subproyecto que da título a mi estudio. Esta situación ha sido la que ha marcado totalmente la línea seguida en estos meses de trabajo intenso y de aprendizaje con una perspectiva que no imaginaba al comenzar.

Se decidió, dentro del compromiso presentado en el citado proyecto, estudiar dos planos de formación: uno dirigido a la actualización de la metodología para la enseñanza universitaria en los estudios de grado y otro, centrado en el estudio del desarrollo de aspectos vivenciales al finalizar las asignaturas obligatorias del Área de Música por parte de los

estudiantes. Nos centramos sólo en quienes se produjeron resultados de aprendizaje incorporados en sus iniciativas posteriores en elecciones de trabajos extraacadémicos, siempre que estuvieran relacionadas con el aprendizaje anterior y el desarrollo de sus competencias profesionales en las materias de dicha área.

Los resultados han sido muy reveladores y podemos afirmar que se ha logrado una significativa coherencia con el planteamiento teórico. Consiguiendo reflejar a través de las experiencias vivenciales de tantos estudiantes, una inquietud por ampliar lo vivido en los aspectos de Creación sonora y musical.

La experiencia de más de veinte años de participación en un cambio metodológico en Pedagogía Musical en nuestra anterior Escuela Universitaria de Educación, actualmente Facultad de Educación, se ve también reconocida en este estudio que estaba pendiente y hemos logrado realizar. Ha sido una breve aproximación al tema del aprendizaje vivencial en la formación de maestros en un área creativa como es la que corresponde al contenido musical pero sí que se ha realizado un considerable esfuerzo por entroncar estos aprendizajes vivenciales, no directamente en las virtudes supuestas de una actividad musical, sino procurando una fundamentación en las aportaciones de las neurociencias, la psicología del juego, las nuevas metodologías basadas en competencias y en definitiva, en una corriente renovadora que pretende poner como condicionante del aprendizaje la vivencia de la experiencia del conocimiento.

Descubrir los estudios que sobre la práctica creativa en las aulas universitarias, se han editado en otros países, nos ha dado la ocasión de proponer un diseño pedagógico basado en el desarrollo docente de planteamientos de adquisición del conocimiento a partir de la participación activa de los estudiantes; con un sentido creativo de la improvisación en el aula, se basa en estudios amplios en otras instituciones similares a la nuestra. Las enseñanzas artísticas nos aportan ejemplos en los que podemos contribuir con los resultados estudiados.

Una aproximación a este planteamiento es lo que pretendemos ofrecer en la última parte de este estudio. Las frescas narraciones de estudiantes, chicos y chicas que han realizado un esfuerzo suplementario, no alentado con incentivos de reconocimiento de créditos ni de méritos externos, generados por el propio interés del desarrollo gratuito del proceso

de aprendizaje, en colaboración igualitaria con el profesorado, quizá sean un contraste coherente que colorea la seriedad de los estudios teóricos precedentes en su fundamentación.

Después de casi veinte años también, habiéndome formado en los comienzos de la nueva metodología en este mismo centro universitario, tengo la satisfacción de haber contribuido en completar el proceso de reflexión teórica que ha supuesto el trabajo realizado en esta Facultad, habiéndolo retornado justo en el momento en el que era preciso hacerlo.

1.1. RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS Y LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO. OBJETIVOS DEL TFG.

La memoria de plan de estudios del título de grado en el que se desarrolla nuestra especialidad de educación infantil en la Universidad de Valladolid, reglamenta las bases legales de referencia obligada (2011). En su planteamiento inicial, señala que nuestra formación debe completarse con herramientas lingüísticas suficientes, señalando como alternativas las lenguas de inglés o francés que complementen al castellano (Orden ECI/3854/2007). En este sentido, debemos decir que nuestro trabajo se basa en investigaciones fundamentalmente en francés que están en gran medida traducidas, pero también hemos realizado aportaciones inéditas que no han sido publicadas en nuestro país. Se ha tenido en cuenta también, bibliografía en lengua inglesa en la medida que enriquecía algún punto esencial.

En cuanto a los objetivos generales y competencias del título de grado que nos afecta, consideramos innecesario transcribirlo en su totalidad, ya que garantizamos su cumplimiento. El estudio que presentamos, incide en asegurar las bases que permitan respetar las características diversas que existen en la primera infancia y en particular, que las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva tengan características vivenciales que aseguren su plenitud de desarrollo durante el aprendizaje en esta etapa, lo que está recogido en la declaración y la convención de derechos del niño. Todo lo que se desarrolle, una vez procurado el aprovechamiento vital del aprendizaje, será cierto y no sólo palabras que enmarquen legalmente acciones rutinarias.

En cuanto a la finalidad nuclear de lograr profesionales capaces de analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa, consideramos que este trabajo aporta

vitalidad a dicho núcleo, generador de todas las explicitaciones posteriores, que cobrarán más sentido a partir de la información que se presenta en este Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG).

Las bases para el desarrollo de la competencia cultural y artística aparecen en la memoria del grado haciendo referencia a distintas áreas de conocimiento. En lo que atañe al área de música, podemos resaltar, la importancia de la “competencia comunicativa” al desarrollar la comunicación no verbal en los procesos creativos sonoros y musicales. Todos los recursos y estrategias musicales se podrán plantear desde una educación más innovadora, en la medida que proponemos, tal y como se refleja en una de las competencias que hemos desarrollado en este TFG como es “participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente”.

Este trabajo está incluido en el Proyecto de Innovación docente: “Experiencia Transdisciplinar de Aprendizaje Vivencial en la formación de educadores y educadoras” habiéndose desarrollado el presente curso 2013-14 y participando en la consecución de los siguientes objetivos:

- Explorar las posibilidades didácticas de métodos que integren las dimensiones cognitiva, sensorio motora, y emocional, en un proceso de aprendizaje integral para la formación de educadores y educadoras desde el Área de Música y sus asignaturas de grado.
- Poner en práctica métodos docentes que impliquen aprendizaje vivencial activo e integral.
- Ofrecer a los estudiantes de educación experiencias de aprendizaje significativo y vivencial que sirvan para cuestionar, ampliar sus modelos docentes de referencia para la práctica profesional como futuros educadores y educadoras, teniendo la dimensión sonora como aspecto vivencial.
- Analizar la implicación de los estudiantes de las materias del Área de Música en el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de métodos vivenciales.

- Conocer proyectos de investigación internacional y llegar a realizar un trabajo fin de grado en la Facultad de Educación de Palencia sobre los métodos docentes vivenciales en la formación de educadores desde la dimensión sonora de la edad infantil.

Este TFG pretende culminar la consecución de dichos objetivos teniendo en cuenta las aportaciones que la dimensión sonora de la edad infantil añade a las consideraciones habituales en el desarrollo evolutivo de los más pequeños. Así mismo, tenemos como objetivo resaltar el logro de estos objetivos en compañeros y compañeras que han tomado conciencia de los mismos hasta el punto de explicarnos sus vivencias en este proceso.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El aprendizaje vivencial ha estado, sin duda, latente en las grandes aportaciones pedagógicas de los últimos siglos. En nuestro caso, un proyecto de innovación pedagógica justifica el tema que se desarrolla en estas páginas. No ha sido ésta la razón que justifica el tema; desde hace años en la formación de los estudios de magisterio encontramos una metodología que parte de la toma de conciencia de la maestra de educación infantil Monique Frapat (1984) quien, después de muchos años de experiencia docente, se pregunta “cómo he podido permanecer sorda tanto tiempo” ante la situación real y vivencial de todos los niños y niñas que han pasado por sus clases sin percibir su expresión sonora natural. Ella involuntariamente limitaba su libertad al rehuir el ruido que por naturaleza producían.

A partir de esta autora, se comienzan a estudiar las experiencias creativas en el aula y contamos con la primera obra de Pedagogía Musical: “La música es un juego de niños”, escrita por quien conoció de primera mano esta experiencia y se inspiró en ella para desarrollar una de sus facetas de investigador: François Delalande se ha ocupado teóricamente del estudio de esta y otras experiencias, manteniéndola vigente desde los años setenta hasta su publicación de 2013 en su edición de la Universidad de Cantabria.

Este es el núcleo de nuestro trabajo pero son muchas otras las fuentes consultadas para este modesto estudio. Las teorías del juego están relacionadas con el origen de esta Pedagogía musical centrada en la psicología evolutiva y es Delalande (1995, 2013) quien nos señala a Piaget como base de las experiencias de juego en la infancia. Autores como Moyles (1990), Ortega (1992), Martínez Criado (1998) y otros nos ayudan a tomar una

perspectiva pedagógica más general que sitúe realmente a la educación musical en el lugar que el juego sonoro merece.

Antonio Damasio (2009, 2010) en sus obras divulgativas de alto valor científico, más asequibles que las publicaciones de neurofisiología, cuya complejidad impide que las integremos en nuestro proceso de aprendizaje, nos aporta las bases biológicas de los comportamientos vitales de naturaleza creativa, que tanta importancia tienen en el desarrollo del conocimiento y de la ciencia. Goleman (2012) también nos ha facilitado perspectivas complementarias en este sentido.

Todo ello se desarrolla en el siguiente apartado que fundamenta teóricamente que la Pedagogía de Creación Musical, fiel al origen desde el que se desarrolla, produce un aprendizaje vivencial que se incorpora a la biografía real de quienes llegan a tomar conciencia de sus aportaciones a nivel personal como estudiantes con nivel competencial como futuros profesionales de la educación.

2. FUNDAMENTACION TEORICA

En numerosas especies no humanas el comportamiento mentalmente orientado se hizo muy complejo aunque podría decirse que la flexibilidad y la creatividad que caracterizan la manera de hacer y desenvolverse de los seres humanos no podían surgir de una mente genérica por sí sola. “La mente necesitaba a un protagonista, tenía que ser enriquecida por un proceso de subjetivación que surgiría en medio de ella” (Damasio, 2010, p. 429).

La infancia es una etapa que todos los seres humanos atravesamos, es pasajera y como tal quizá los adultos serios consideran que “para qué preocuparse de algo que va a desembocar en lo que realmente importa, la vida adulta”.

Quienes se admiran ante la fragilidad de la infancia, no dejan de considerarla el objetivo prioritario para profundizar en el enigma de la vida de un ser humano, de su “sentirse vivo” de lo que es más vital. En este punto iniciamos el proceso de fundamentación teórica que pretende invitar al estudio de la enseñanza vivencial en el aula desde el inicio de la escolaridad hasta la formación universitaria, donde nuestra especialidad lleva el mismo nombre: “Educación Infantil”; viendo a cada niño y niña como protagonistas de su propia vida y no dejando de hacer todo el esfuerzo posible, individual y colectivo para procurar su bienestar que no es otro que el bienestar de la humanidad.

Este concepto de educación vivencial tan ambicioso no podemos abordarlo, sin duda en un trabajo de iniciación al tema pero aunque sea el final de un largo proceso que avanza con otras situaciones, sí debemos plantearlo como meta de lo que aquí se estudia, situándonos en un nivel de aproximación y dentro del campo del área de música.

La experiencia del descubrimiento de que los niños y las niñas de un aula de infantil son protagonistas de sus vivencias, nos la aportan dos autores que forman los pilares de la Pedagogía de Creación Musical. Monique Frapat (1984) como maestra de infantil en un colegio público de los alrededores de París se encontró en una situación que describe, desde entonces en diversas publicaciones, con la misma frescura y sorpresa que produjo el hecho al que nos vamos a referir. Por otra parte, François Delalande (1995) como investigador teórico del Grupo de Investigaciones Musicales (GRM) que dentro del Instituto Nacional de lo Audiovisual (INA) ya se había interesado por el inicio de la creación musical en los niños y niñas pequeños; es el encuentro entre ambos lo que probablemente más fuerza aportó a lo que será una Pedagogía Musical relevante y significativa a nivel internacional. Monique llevó a su clase a visitar los comercios que se encontraban alrededor de la escuela, entre los que se encontraba una lavandería:

“Al regreso estaban insoportables, hacían bromas con ruidos. Este fue el punto de escape pero por una vez tuve el buen reflejo de soltarlos en la sala de juegos...imitaban el ruido de las lavadoras, iban por todas partes. Me preguntaba qué hacía allí: todo lo que hacen sale de ellos y tú no sirves para nada.... Después de las lavadoras, la música se instaló en la clase. Tenía una clase con niños-lavadora, niños-plancha y grandes prensas” (Frapat, 1984, p. 209).

Esta experiencia inició un proceso de recogida de datos por parte de François Delalande (1995), quien después de conocer el resultado que se generó desde la vivencia narrada anteriormente, dirigió sus investigaciones pedagógicas hacia las conductas sonoras en niños y niñas desde la guardería. En la publicación de sus resultados, narra en su observación número 15 esta misma experiencia, dotándola del componente musical inherente:

“(Villepreux, Monique Frapat). La maestra llevó a su clase, los mayores del jardín (cinco años), a conocer mejor la ciudad. En particular, la visita a una lavandería - con sus máquinas alineadas, la ropa colgada- movilizó la imaginación de los niños. De vuelta en el aula comentan, hacen la mímica y fabulan a partir de esas observaciones. Eso dará origen a una dramatización cuya elaboración ocupará una parte del año y que tendrá por resultado una verdadera pieza de

teatro musical (presentada a los padres en la sala municipal) y que incluye mímica, danza, música, puesta en escena, decorados.

En el curso del último cuadro, la ropa colgada (niños parados sobre bancos) se aburre... Es la ocasión para una “música triste” interpretada por tres niños con pequeños instrumentos de percusión: un motivo de unos veinte segundos, repetido tantas veces como sea necesario y que impacta por su extrema lentitud.

Pero, aprovechando la ausencia del patrón, las prendas de vestir bajan de su perchero, se pasean por el negocio, ponen las máquinas en marcha, ¡hacen todas las travesuras que se puedan soñar! “el paseo de la ropa”, cíclico también, es ejecutado por el mismo grupo instrumental pero, muy espontáneamente, en un tempo de andante.”

Muy interesante, luego, una “música de planchado”, notable porque traduce en sonidos no el ruido de la plancha sino el gesto de ida y vuelta del brazo que la conduce (p. 182).

Esta experiencia en las dos “versiones” presentadas, refleja la relevancia que ambos autores conceden a la autonomía de los protagonistas, niños y niñas con una subjetividad que se ha puesto de manifiesto gracias a la actitud flexible y respetuosa de su maestra. “La mirada del adulto es como una luz que ayuda al niño a tomar conciencia del sonido que produce.” (Laulhère-Clément, 2006, p. 15)

Hablar de subjetividad nos abre la puerta a la dimensión creativa. “Sin la subjetividad, la creatividad no habría florecido, no tendríamos canciones ni pintura ni literatura” (Damasio, 2010, p. 21). Los estudios del afamado neurofisiólogo Antonio Damasio (2010) nos proporcionan la base científica a un planteamiento educativo, que pone el énfasis en la dimensión imaginaria como motor de la expresión y el arte en la edad infantil, desde la experiencia con el sonido y la creación musical tal y como puede ser desarrollada por la mente de 0 a 6 años.

Pretender cambiar las bases sobre las que se asienta la metodología de la educación musical, probablemente requeriría décadas de estudios y muchos investigadores implicados. Esta no es la situación actual ni nuestra pretensión se dirige a la educación musical conven-

cional. Es por ello por lo que nos centramos en una línea metodológica coherente y no pretendemos más que aproximarnos al estudio de lo que un aprendizaje vivencial, como es el descrito por los expertos en este campo, debe considerar como facetas de ampliación de la perspectiva más habitual, centrada en los contenidos musicales, más que en la vivencia de los niños y niñas que han sido educados en dichos modelos.

Nuestra perspectiva innovadora, la encontramos en los estudios sobre la importancia del juego en el aprendizaje infantil. Moyles (1990) se pregunta: “¿Cuántos niños llegan a la educación infantil incapaces de participar en el juego, debido a una crianza en la pasividad que ha considerado a éste como una actividad ruidosa, desordenada e innecesaria?”(p. 11).

La misma autora considera:

(...) el aprendizaje por cualquier medio debe constituir un reto estimulante y placentero y más que en ningún otro lugar, en la propia escuela. Debe fortalecerse la noción del desarrollo personal del niño como individuo independiente y seguro de sí mismo. Se le ayudará a que llegue a saber quién es y de lo que es capaz (p. 43).

Ortega Ruiz (1992) recalca en este campo el mérito de Piaget que “consistió en incluir las actividades de juego infantil en el marco de desarrollo de las habilidades cognitivas”. Considera “el juego como expresión de la infancia” y apoyándose en Buytendijk, apuesta por un concepto de juego derivado de la propia naturaleza de la edad infantil, “estaría determinada por la naturaleza del cambio de conducta propio de la infancia y las peculiaridades de las actitudes de la especie ante sus propias condiciones de vida” (p. 25). Desde el campo de la Pedagogía Musical, Piaget, en quien se apoya Delalande (2013) también aportaba la estructura del juego musical:

En este caso nos situaremos en la perspectiva de la psicología de Piaget que presenta la ventaja de ser muy productiva para la pedagogía musical. Sabemos, en efecto, que Piaget ha analizado el juego infantil remontándose a la primera infancia y distinguiendo tres formas principales de juego que corresponden a tres periodos sucesivos: el juego senso-motor, el juego simbólico y el juego de reglas. La analogía con respecto a la conducta musical es muy profunda y de

ahí que a la pregunta planteada por el título de este artículo, “¿Qué es la música?”, haya propuesto una respuesta con el título de otro trabajo: “La música es un juego de niños ” (p. 49).

Debemos tener en cuenta que los factores expresivos no se pueden comprender sin contar con la dimensión sonora que tiene un proceso evolutivo ligado al desarrollo de la infancia. “Hacer música es en primer lugar un acto motor que, por efecto de su función social de intercambio, se enriquece con una dimensión simbólica y se ajusta a ciertas reglas” Delalande (2013, p. 53). Además de Piaget, contamos, como ya se ha dicho, con la fundamentación científica más actualizada de Damasio (2010) quien nos aporta una perspectiva vital completa:

[...] cuando a aquella combinación se le sumaron la mente y la conciencia, las posibilidades de regulación se ampliaron aún más... Entre muchos organismos, en las sociedades [...] mediante una colección de instrumentos culturales: el intercambio económico, las creencias religiosas, las convenciones sociales y las reglas éticas, las leyes, las artes, las ciencias y la tecnología (p. 103).

Recorrer las fuentes que aclaran el concepto de aprendizaje vivencial nos permite completar perspectivas que nos aporten datos complementarios para nuestro TFG. En este sentido Bruner apoya nuestro interés en buscar nuevas bases para fundamentar una Pedagogía de Creación Musical que sea vital para el desarrollo evolutivo de la infancia. “Los avances modernos en el estudio del desarrollo humano han empezado a ofrecernos una base nueva y más estable sobre la cual se puede erigir una teoría de la enseñanza y el aprendizaje más integrada” (Bruner 2012, p. 85), y no un mero anexo a planteamientos especializados que sólo se sustentan en un discurso didáctico que no se apoya en la realidad concreta de lo que los niños y niñas necesitan para su maduración integral.

“Cuando el adulto -teórico o maestro- se convierte en algo así como el narrador omnisciente de las novelas del siglo diecinueve: “sabe perfectamente lo que está pasando en las mentes de la protagonista de la novela, incluso aunque no lo sepa la propia protagonista” (Bruner, 2012, p. 84).

Como Monique Frapat (1984) ha constatado en su práctica, un maestro creativo sabe captar el conocimiento innato y despertar con su presencia respuestas emocionales que hagan consciente dicho conocimiento, tal y como Damasio describe: “En algunos casos, las respuestas emocionales pueden ser estrictamente innatas; en otros, pueden necesitar la ayuda mínima de una exposición apropiada al ambiente” (Damasio, 2009. p. 50). Apoyándose en Hinde, este autor subraya que incluso el miedo que un mono siente de manera innata ante un animal peligroso como es una serpiente, requiere de algo más que la exposición directa a dicha serpiente, es el susto de la madre lo que despierta el reflejo de miedo que le salvará el resto de su vida. “Algo de este estilo puede aplicarse a las emociones sociales” (ibid. , p. 50).

Delalande (2013) se pregunta: “¿qué ocurre con la exploración y la expresión sonora? A decir verdad no sabemos mucho, dado que este campo ha quedado como el pariente pobre de la psicología infantil” (p. 154). Para responder a esta cuestión, necesitamos, explicar con precisión y todo lujo de detalles las conexiones que los niños y niñas pueden tener con los adultos que los educan, con sus propios compañeros y con el entorno, cuando se producen expresiones sonoras ricas y significativas. Para constatarlo, nada mejor que unas “imágenes” evocadas en una anécdota, referida por Monique Frapat (1984) que extractamos en la integridad de su riqueza, ya que formula bien el problema de la motivación. Delalande (2013) así lo considera cuando lo presenta como uno de sus ejemplos de mayor importancia:

“Un día pongo una grabación efectuada sin que el niño sepa que él es el protagonista: Guillaume 5 años, imita una moto y nos cuenta con su voz las curvas, las aceleraciones, los cambios de velocidad, el entusiasmo de ser mayor y de correr riesgos.

Reacción de la clase: “es fácil!”. Le pregunto a Sylvain. Él afirma: saber “hacer eso”.

Se pone delante del micrófono con mucha seguridad y ... silencio. Solicitado por sus compañeros, se decide y produce un sonido apenas perceptible, completamente recto, sin vida, y bruscamente va a sentarse muy alterado.

Sin embargo, en el recreo sorprendí a Sylvain a caballo sobre un banco de madera, ..., las manos sobre un manillar imaginario, tenso, rojo de placer, inclinarse con habilidad en curvas sonoras impresionantes. ¿Por qué en el patio sí y en clase no? (Delalande, 2013, p. 155).

Vemos cómo, tanto en este caso como en algunos de los estudios de los autores que estudiamos en este marco teórico, “el valor científico de los estudios de sujetos únicos siempre es limitado. Por lo general, los indicios son un punto de partida para nuevas hipótesis y exploraciones, y no el punto final de una investigación” (Damasio, 2009, p. 74).

Sin embargo las intuiciones individuales surgidas de la práctica forman parte, en muchas ocasiones, de las ideas renovadoras de importantes procesos educativos. Afortunadamente son situaciones que procuran el bienestar infantil y que posiblemente en un futuro fundamenten y basen las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, nos interesa fijar el aprendizaje vivencial:

[...] existen estados del organismo en donde la regulación de los procesos vitales se hace eficiente, o incluso óptima, fluida y fácil. Esto es un hecho fisiológico bien establecido. No se trata de una hipótesis. Los sentimientos que por lo general acompañan a estos estados fisiológicamente favorables se califican como positivos, caracterizados no sólo por la ausencia de dolor, sino por variedades de placer (Damasio, 2009, p. 129).

Cuando se encuentran, en nuestro proceso formativo, modelos que nos abren nuevas posibilidades y que nos permiten comprender mejor lo que la Psicología evolutiva y la Pedagogía en su proceso histórico nos han enseñado, resulta muy difícil aceptar una vuelta a la ignorancia y a la desconexión de unos campos del saber con el de una educación musical fundamentada, que ya atribuye a la educación en la infancia unas opciones felizmente creativas y de autonomía personal enriqueciendo el campo de la Pedagogía de la Música.

Nuestro trabajo se centra en una pedagogía musical que ha surgido en el marco de una corriente de composición de la música culta: la Música Concreta. Forma parte de la historia de la música como parte aceptada de su función en la mitad del siglo pasado. Se desarrolló en Francia, su centro fue París y se vinculó con los procesos sonoros que los

niños y niñas iniciaban espontáneamente gracias a las experiencias intuitivas de maestras como Monique Frapat y a la sensibilidad teórica de François Delalande. No se puede negar el interés que despertó este proceso tanto en compositores como en docentes de todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad pasando por los conservatorios relevantes – hablamos de Xenakis, Reybel y el propio Schaeffer. Fue tan relevante, que en 1993 cambió en Francia la legislación educativa y la educación artística pasó a tener, a nivel nacional, una perspectiva contemporánea acorde con el momento en el que se desarrollaba la estética musical más avanzada. Publican las orientaciones metodológicas que forman al profesorado de educación artística y en concreto de educación musical, para abordar sólidamente un cambio metodológico que centrará la atención en la capacidad creativa y vivencial de las competencias artísticas y culturales que la educación musical tenía en ese momento. Esto supone, tal como apuntaba Bruner en la cita anterior, avanzar hacia una nueva base que integra los conocimientos actualizados ya que esto tiene mucho que ver con un concepto vivencial de la educación en el aula de Educación Infantil.

Realmente no es algo nuevo. Las teorías del juego, como veíamos antes, ya apuntan a esa naturaleza lúdica del aprendizaje en la infancia que no debe considerarse sinónimo de superficial ni irrelevante, tal como es percibido por la sociedad que rodea a la infancia.

Llegados a este punto, parece conveniente abordar el papel que el error puede jugar en los procesos de desarrollo de cambios metodológicos. Jean Pierre Astolfi (2012), profesor en la Universidad de Rouen, ha sido uno de los referentes pedagógicos en la metodología musical en la que se enmarca este trabajo. Su preocupación por la pervivencia de errores en las bases de lo aprendido en la escolaridad le lleva a hacernos observar cómo

“[...] vemos que su frecuencia se explica por la diferencia entre el funcionamiento espontáneo del cerebro y el trabajo conceptual que se propone en la escuela. El primero identifica regularidades que funcionan en la vida cotidiana y en cambio el otro procede de las disciplinas. En la vida cotidiana cada ejemplo se examina y toma sentido por él mismo y no se deducen de ellos leyes generales, a diferencia de lo que ocurre en el pensamiento disciplinar. Pero en la escuela los alumnos no saben de qué teorías son ejemplo los que se les proponen” (p. 22).

En nuestro país, en el entorno de Jean Pierre Astolfi, encontramos las reflexiones de autores que, más en el terreno científico que en el pedagógico, estudian los procesos del error en la base de las circunstancias desfavorables y sus aportaciones a los cambios positivos que las superan. Aubia (2012) se pregunta por qué en “una «patología» que no sólo es enormemente prevalente, sino que se desarrolla delante de nuestras narices y en el mismo corazón de las organizaciones que hacen posible aquellos avances como es la patología del «error», no hemos conseguido avances aparentes.” (p. 158).

El mismo autor responde a esta pregunta. “Una respuesta obvia es la negación del problema. A nadie le gusta enfrentarse a sus propios errores. En nuestra vida diaria personal lo hacemos continuamente y en los ámbitos profesionales es un hecho universal.” (Aubia, 2012, p. 158). La educación musical convencional debe incorporar una reflexión de base para poderse conciliar con las propuestas pedagógicas basadas en conceptos estéticos actualizados, tal como se observa en la didáctica de la expresión plástica, mucho más desarrollada en este sentido, ya que forma parte de la misma materia en el currículo a lo largo de toda la escolaridad básica.

Concluimos la propuesta de este autor en relación con la posibilidad de mejora en nuestro campo, superando errores instalados que amenazan el progreso educativo en el ámbito musical. Coincidimos con la propuesta de Aubia (2012):

Ha mejorado porque el problema se ha podido identificar, evaluar y su ataque ha sido sistemático y cooperativo, y al que se ha aplicado las metodologías y una actitud científica y profesional adecuada. Toda solución empieza por poder identificar y evaluar el problema sin rehuirlo, sin negarlo y sin convertirlo en tabú (p. 159).

En un estudio sobre la creación musical como aprendizaje vivencial, hasta ahora enfocado a liberar a la infancia de una carga conceptual para la que no está madura en las edades tempranas, debemos también dirigir la atención a la formación de quienes van a ser responsables de un aula con niños y niñas de 0 a 6 años. No resulta fácil en procesos fugaces de formación universitaria, cambiar los planteamientos que sobre la educación musical tiene la propia sociedad, y que subyace en la política educativa como parte de la misma sociedad a la que debiera ayudar a tener una perspectiva más actualizada.

Cuando se reivindica el derecho a una educación artística para la educación, debiera considerarse la responsabilidad que ello conlleva. La educación artística antes que artística es educación; la pedagogía debe aportar las bases fundamentales, la psicología evolutiva nos permite estar seguros de que la enseñanza responda a las necesidades madurativas de la infancia a la que se debe, la antropología nos sitúa en la dimensión universal de la cultura que como especie debemos preservar y revivir y este es posiblemente el núcleo de lo vivencial, ser conscientes de nuestro sitio a la edad que sea y asentar una base amplia para el desarrollo de personalidades equilibradas desde la expresión no verbal, artística, creativa y musical.

Cuando desde la universidad se escribe tanto, es más difícil encontrar aquello que apoya nuestra experiencia como estudiantes y estudiosos sin faltar a una exigencia prioritaria de coherencia conceptual. Se publican textos con el tema amplio de la educación musical en los que se echan de menos todas estas fuentes fundamentales, actualizadas y priorizadas a la luz de los derechos de la infancia. Con esta preocupación se ha limitado la elección de bibliografía a la necesaria para una aproximación hacia lo vivencial tan ausente de los estudios encontrados, con un nivel alto de información, pero con otras líneas de contenido. En este sentido justificamos una limitación documental, aquella que garantiza la coherencia conceptual, acogiéndonos al planteamiento de Damasio (2001):

La mente creativa traduce sucesos mentales de maneras muy variadas en lugar de hacerlo de una única manera estereotipada. Además, la mente creativa “lingüística” tiene propensión a embarcarse en ficciones. Puede que lo más revelador de la investigación del cerebro humano dividido sea precisamente esto: que el hemisferio cerebral izquierdo de los humanos es propenso a fabricar narraciones verbales que no están necesariamente de acuerdo con la verdad (p. 193).

Bruner (2012) desde el “culturalismo” nos aporta el valor de las “herramientas de la cultura” (p. 23) Considerando a partir del “postulado perspectivista” (p. 34) que estos rasgos universales constituyen la “unidad psíquica de la humanidad” (p. 37).

Esta **idea** constituye **un motor en la búsqueda** de una educación artística con un núcleo cultural que nos aporte una perspectiva amplia. Siguiendo las fuentes que el propio Bruner cita participamos del concepto de *oeuvres* de Meyerson (Bruner, 2012, p. 42). En este

concepto podemos incluir tanto las estructuras a nivel nacional que, dentro del ámbito europeo, han hecho posible un cambio profundo de perspectiva en la educación musical, como otras “obras” más locales, a nivel de equipos de trabajo, que aportan una riqueza indudable al proceso general.

En la búsqueda de las mejores ofertas formativas, en nuestra facultad hemos conocido y aprovechado la trayectoria pedagógica que desde el Grupo de Investigaciones Musicales de París, como describíamos anteriormente, se desarrolló en Francia entre los años setenta y noventa. En nuestra experiencia con estos autores en las Reuniones Científicas organizadas en Palencia por Pilar Cabeza, en la década de los años noventa, los estudiantes participamos en un proceso completo de formación desde nuestra aula de música hasta el mismo grupo de investigación que desde París venía a formar a otros especialistas. Como aprendizaje vivencial extraordinario queda marcada la inquietud por una mejora permanente que ahora se pretende concluir; diferenciando “lo mejor de lo menos bueno” (CFMI, 2008, p. 4).

Dicha experiencia de más de treinta años desarrollada en Francia, nos aporta documentos para la formación de los futuros profesores en un texto elaborado por el Consejo de los directores y directoras de los Centros de formación de los músicos que intervienen en la escuela, que desde el año 2004 está disponible entre los documentos formativos en España, como lo ha estado desde los años noventa la aportación que Delalande (2013), como difusor, desde la dirección de investigaciones teóricas del GRM, de todo este cambio metodológico basado en la naturaleza de la infancia y en los estudios de Piaget, dice:

Soñamos con saber dar a los niños un gusto, una sensibilidad por la música, por todas las músicas, sin tener que pasar por el aprendizaje técnico, propio de un género particular. Suponemos pues que existen competencias de base, aptitudes generales fundamentales -llamémoslas como queramos- comunes a todas las culturas. Y así nos encontramos de nuevo, a la búsqueda de la Música con mayúsculas, en lo que ésta tiene de común tanto en los diferentes siglos, como en los diversos continentes, es decir, a la búsqueda de los universales de la música (p. 37-8).

La vida real en el aula de infantil y en nuestras aulas universitarias es un requisito para un aprendizaje vivencial. Se ha descrito antes la experiencia de Monique Frapat y su éxito al introducir en el aula la realidad del juego del patio del recreo y la riqueza expresiva con el sonido improvisado inconscientemente y la búsqueda de esa conciencia del valor sonoro de lo expresado ya dentro del aula con la misma viveza. Este concepto de competencia educativa está ampliamente desarrollado en el texto que los directores de todos los centros de formación de músicos intervinientes de las universidades francesas acordaron redactar para asegurar una formación de calidad desde la educación infantil hasta el final de la educación primaria. “Sin ninguna duda, la apuesta mayor en la enseñanza de las artes entre las que se encuentra la música es la de hacer sentir al niño la experiencia de la emoción artística; la escuela es, para muchos de ellos el único medio de conseguirlo con éxito” (CFMI, 2008, p. 6).

El papel de Geneviève Clément-Laulhière ha sido muy significativo en la edición de músicas en la escuela. Como codirectora del **CFMI** de Paris-Orsay, ParisXI, participó en la elaboración de este referente, cuya concepción plural y múltiple en perspectivas metodológicas lo convierte en un texto de convergencia europea. Redactado en clave de competencias e indicadores, traducido con su participación al castellano, cuando en España todavía no se había producido a nivel general el cambio hacia esta perspectiva metodológica, tan vivencial como difícil de plantear y aplicar. “Músicas en la escuela” se tradujo al castellano en 2004 en Palencia y fue publicado por la misma editorial francesa que la obra original; hoy en su edición de **2008** –la publicación original en Francia data del año 2000– supone una guía de referencia:

[...] consiste en una lista de competencias que están al alcance de un niño que ha llegado al final de la enseñanza elemental. Por cada una de estas competencias seleccionadas menciona las actitudes, las técnicas y los conocimientos que hacen falta para su dominio. De igual modo proporciona los “indicadores” que permiten su evaluación” (CFMI, 2008, p. 9).

Nos parece muy importante el concepto de indicador presentado en la obra que comentamos. Desde esta obra (CFMI 2008) precisamos:

Los indicadores son señales que el educador detecta en los momentos de práctica musical del niño. Le permiten medir el camino recorrido en la asimilación de los conocimientos. Son constatables. En ningún caso son preceptivos y no se pueden utilizar como una base para la elaboración de programas. Lo importante para el maestro es proponer situaciones reales y prever las ayudas, los útiles necesarios para que los niños adquieran su competencia (CFMI, 2008, p. 10).

Hemos señalado a Clément-Laulhière por diversas razones destacables más adelante, pero en este momento nos interesa resaltar en la obra que nos ocupa, su interés por conciliar los aspectos emocionales que aparecían en una de las citas anteriores, con la afirmación que sus colegas como co-autores explicitaron con estas palabras: “La experiencia musical es interior, subjetiva, personal, pero la dimensión afectiva y la carga emocional que alimenta todo el acto musical no puede tomarse en cuenta en la elaboración de este referente de competencias. Éste no se basa ni en disposiciones internas, ni en presupuestos psicológicos”. A lo que Geneviève, con la oportunidad que le brindaba ser parte del equipo de traducción, añadió muy conscientemente: “La dimensión afectiva y la carga emocional aparecen de modo subyacente y reiteradamente a lo largo de todo el trabajo” (CFMI, 2008, p. 10).

Evaluar mediante la detección de indicadores de asimilación es un paso importante en la educación vivencial. Permite individualizar la exigencia en las diversas opciones que vamos a encontrar en un aula, sea esta de infantil o de primaria; flexibilizar las conductas esperadas evitando toda rigidez que rompe la línea vital del niño o de la niña real con su imaginario personal y colectivo y la expresividad creativa sonora que surge de él a la luz de las referencias culturales y del papel de apoyo del profesorado que interviene en los diversos momentos del proceso educativo. Llegar a armonizar estos factores es el reto de una educación vivencial y hacerlo desde la dimensión artística es el reto de las áreas creativas que todavía deben conquistar su puesto relevante en un proceso educativo integral y global como ya se sabe que es el proceso de adquisición del conocimiento.

Es aquí donde entra de lleno la necesidad de relacionar la fase de formación, para ser un docente responsable en la adquisición de conocimientos para el aula, y la formación

para ser un docente que se mantiene actualizado a partir de lo vivenciado en la universidad y con la autonomía que las competencias adquiridas deben aportar, si han sido reales en los momentos empleados en aprender. Se ejemplifica con claridad en esta referencia de Lauhlère-Clément (2006):

Al llegar al CFMI, los estudiantes músicos ya consagrados en su mayoría no habían improvisado nunca.

Tras una larga puesta en forma corporal y vocal, les pedía improvisar con sonidos vocales no convencionales, como hacen los niños y como hacían ellos mismos cuando eran niños. Tras algunos comienzos vacilantes, llegábamos rápidamente a una improvisación interesante. Al acabar la improvisación, si yo preguntaba ¿qué ha pasado?, la respuesta estaba llena de silencios interrogadores, miradas oblicuas, molestas y débiles sonrisas... después yo oía un “nada” acompañado de sonrisas maliciosas. [...]

Los niños como los adultos no prevenidos caen en la trampa del olvido. Si hubieran improvisado una historia con la palabra recordarían perfectamente las peripecias una vez acabada la historia y habrían podido hablar de ella (p. 17-18).

Es importante tener en cuenta las experiencias surgidas en las aulas universitarias, tanto como en el aula de educación infantil y primaria. Hace falta hablar sobre lo surgido y las emociones que han generado un conocimiento imborrable durante el proceso de las asignaturas y desencadenante de tanto trabajo y estudio a posteriori.

En el estudio del análisis de prácticas docentes, se cuenta con una obra interesante para otras perspectivas metodológicas que procuran una educación musical desde planteamientos más tonales. Es posible que para otros trabajos de contenido dirigidos al estudio metodológico en educación primaria o secundaria pueda ser un referente fundamental, hablamos de la obra de Marcelo Giglio (2013) que ha sido publicada recientemente por Ediciones de la Universidad de Cantabria. Sin embargo, faltan más estudios en castellano que aborden una reflexión sistemática sobre la observación de la docencia y los resultados de la formación en áreas creativas en general, tal como encontramos en la obra *Structure and*

Improvisation in Creative Teaching, editada por Robert K. Sawyer (2011). Creemos que puede ser muy enriquecedora, ya que reflexiona sobre lo que hace geniales a los buenos profesores, desde la visión de los estudiantes y observadores externos, sobre cómo alcanzar el equilibrio entre el valor de la improvisación y el logro de la estructura del conocimiento. No es menos interesante el análisis del acto creativo que supone el papel de profesor en las áreas artísticas, al mismo tiempo que el registro de profesor experto que tanto en la improvisación como en la lección magistral transmite su saber con la misma competencia profesional. Esta obra, editada en colaboración con profesorado experto de las más importantes universidades del ámbito anglosajón, a un lado y otro del océano, nos sorprende, al revisarla para esta breve recensión, por lo global de sus aportaciones a todas las materias artísticas de la formación universitaria. Resalta así mismo la importancia de la creatividad del estudiante en la construcción del aprendizaje curricular así como sus aportaciones en la justificación de la importancia que tiene que el profesor y el alumno improvisen juntos, lo que nos alienta a plantear nuestro propio diseño de una propuesta de pedagogía de creación musical.

La preparación de la propuesta de este estudio, parte de las experiencias vivenciales en el aula de música y las desarrolladas libremente, después de finalizadas las asignaturas. Algunas de ellas recoge de manera entusiasta, observaciones sagaces en el aula de infantil en diferentes periodos de prácticas.

Estas experiencias vivenciales, han generado una participación directa de estudiantes en la producción activa de conocimiento, como es el caso de las dos intervenciones en la convocatoria de los Sons Creativos de la Universidad de Santiago de Compostela organizados por Inmaculada Cárdenas, autora de referencia en el campo de la Pedagogía de Creación Musical. Nuestra Universidad, gracias al desarrollo de estos procesos vivenciales, ha participado con estudiantes que han empleado meses de tiempo, esfuerzo e ilusiones, voluntariamente y sin exigencias de logros académicos, fuera del periodo lectivo. El desarrollo de las propuestas de contenido artístico musical de las asignaturas, tanto de educación infantil como de educación primaria han culminado en el estreno de obras creadas para dicha convocatoria.

Siguiendo a Bruner (2012) nos planteamos considerar “La educación como puerta de la cultura” y dentro de “la teoría de la mente” que nos aporta un interés educativo, nuestra experiencia coincide en que nos debemos alejar de aquellas teorías del tipo “todo-o-nada” en las que la didáctica de la música convencional está inmersa.

Será objetivo de otros estudios abordar cómo se mantienen en el tiempo y evolucionan positivamente estas situaciones iniciadas en la fase de formación docente y las razones que fundamentan el beneficio de que sea así para los futuros profesionales de la educación que nos formamos en estas aulas. ¿Cómo mantenemos ese interés para que las maestras y los maestros de educación infantil sean profesionales tan competentes como la autora a quien seguimos como referente en la pedagogía musical en el aula de infantil: Monique Frapat?

Quizá sea esta cita de Goleman (2012) la que nos pueda señalar la clave para esta continuidad, cuando defiende una enseñanza en la que “todas las competencias de la Inteligencia Emocional se desarrollan con el aprendizaje **vital**, a partir de la infancia, pero el aprendizaje socioemocional ofrece a todos los niños igualdad de oportunidades para dominarlas” (p. 100).

3. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA DE CREACIÓN MUSICAL

La historia o el cuento no es más que un punto de partida para la estructura musical, que es donde hay que buscar la verdadera aventura estética
(John Paynter 1999, p. 18).

La infancia y los cuentos han estado relacionados desde tiempos remotos y quizá la dimensión imaginaria que permanece en este momento de tantas nuevas tecnologías tenga los días contados, pero todavía en el aula de música de la Facultad de Educación de Palencia tienen mucha relevancia la permanencia de historias actualizadas creadas **con, por y para** los niños y niñas y desde las aulas de educación infantil.

Desde Monique Frapat a Eva Diago pasando por Carmen Díez Navarro, las maestras de infantil de diversos países han compartido la magia de la dimensión imaginaria de sus niños y niñas durante sus clases; nosotras en nuestra clase de música en las asignaturas de las titulaciones de Educación Infantil, de los últimos cuatro años las más recientes y dieciocho en el caso de quien realiza este trabajo, no hemos olvidado esas idas y venidas imaginadas con las obras de los compositores, desconocidos en principio, que desencadenaron significados nuevos a toda la dimensión sonora que nos hemos encontrado después. Quienes han participado de estos procesos vivenciales, con cuentos o con creaciones, han sido relevantes en el proceso de hacer consciente el aprendizaje vivencial a partir de los Fundamentos y las propuestas o estrategias didácticas, tanto en la expresión como en la educación Musical. Sean estudiantes del Grado de Educación Infantil o de Educación Primaria o de

las anteriores diplomaturas, la experiencia vivencial es igualmente valiosa, permanente y fuente de recuerdos equivalentes.

El diseño que presentamos consiste en las narraciones de ciertas experiencias con un contenido muy alto de aprendizaje vivencial, con implicación más allá de los límites de las asignaturas, con permanencia en el tiempo a través de algunos años, muchos o pocos, o de algunos meses las más recientes cuya pervivencia queda pendiente de estudio en cursos posteriores.

Encontramos la justificación precisa para esta elección en Bruner (2012) quien nos dice:

¿Qué se gana, de hecho, y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad? La típica respuesta a esta pregunta es una especie de ligereza entregada en el nombre del “método científico”: No consentirás la auto-decepción, ni pronunciarás proposiciones inverificables, ni cometerás contradicción, ni tratarás la mera historia como causa, etc. El relato según tales mandamientos no es el material realista de la ciencia y debe ser evitado o convertido en proposiciones comprobables. Si la creación de significado estuviera siempre dedicada a obtener un entendimiento “científico”, tales advertencias podrían ser sensatas. Pero ni el conocimiento comprobado del empirista ni las verdades auto-evidentes del racionalista describen el entorno en el que la gente normal se dedica a dar sentido a sus experiencias (p. 151).

Siguiendo a Bruner (2012). Como ya hemos explicado ampliamente, nos aproximamos a aquellas que:

[...] contienen especificaciones de algún tipo sobre los “recursos” que una mente necesita para operar eficientemente. Esto incluye no sólo recursos instrumentales, sino también situaciones o condiciones que se requieren para la eficacia de las operaciones; desde la retroalimentación dentro de ciertos límites a, pongamos, la libertad respecto del estrés o de la uniformidad excesiva (p. 29).

Entre los modelos creativos más actuales en Pedagogía Musical desde una perspectiva contemporánea, contamos con los estudios de Paynter (1999), que actualizan una metodología ya propuesta por Schafer (1969, 1975) cuyas obras han sido afortunadamente traducidas y difundidas desde Argentina en el ámbito de nuestra lengua. Paynter (1999) coincide con la metodología que precede a los resultados que vamos a estudiar en esta propuesta de diseño. De la misma manera que en las clases de nuestra facultad, este autor propone el funcionamiento de las sesiones prácticas en forma de taller: “Para empezar, las actividades de grupo son una forma eficaz de generar ideas. También hace que sea posible crear, rápida y fácilmente, texturas de instrumentos y voces complejas e interesantes con las que puede experimentar el grupo y cambiar”. Coincidimos así mismo, en la propuesta de los materiales que forman parte del taller: “No debemos pedirle a nadie que trabaje sin los recursos adecuados. Sin embargo, se puede hacer mucho con voces y con equipos bastante sencillos (por ejemplo, los sonidos «encontrados»)” (p. 26). Además de los sonidos encontrados, evidentemente, necesitamos los “objetos encontrados” que permitan su experimentación en la exploración e improvisación inicial. Estos conceptos tan habituales y casi obvios en el campo de las artes plásticas, no han encontrado su verdadero sentido todavía en la metodología musical, dentro de una perspectiva actualizada en nuestro país. La composición acusmática reúne los planteamientos que pretendemos hacer surgir en la pedagogía de creación musical, salvando las distancias conceptuales, técnicas, estéticas y musicales.

Esta propuesta de pedagogía musical recoge la práctica vivencial en el aula de música de la Facultad de Educación en el campus de Palencia. Interacción entre profesora y estudiantes con los rasgos coincidentes con autores de nuestro marco teórico y otros que, desde otras líneas metodológicas, apuntan hacia el análisis de la realidad que sucede en el aula en los procesos formativos desde metodologías creativas, como base de la estructura del conocimiento.

La experiencia propia también ha servido en la elección y aprovechamiento de este tema que arranca de lo aprendido en los procesos antes citados, contrastados con otros equivalentes que no contemplan la dimensión emocional y que según nuestra experiencia no incrementan ni la competencia profesional ni el conocimiento que se pretende transmitir, por una parte y asimilar por otra.

Seguimos la trayectoria de Delalande quien, siendo director de investigaciones teóricas de un organismo nacional como era el GRM, inicia su contacto con la realidad del aula a través de una visita a un aula de educación infantil. La maestra, Monique Frapat (1984), siguiendo el consejo de su inspectora, pide asesoramiento para salir de lo que ella teme sea un error – ya hemos comentado el papel del error en el conocimiento – Delalande y Claire Renard, una compositora perteneciente al mismo Grupo de Investigación Musical, se trasladan al aula de Monique: “Les dije que pasaban cosas increíbles [en mi aula] y que no sabía del todo lo que estaba haciendo. Me dijeron que era música y que estaba en el buen camino, y que hacía falta continuar” (Frapat, 1984, p. 209). La misma autora nos relata su vivencia profesional:

Estaba deprimida porque notaba que los niños estaban completamente manipulados. Aparcados en la escuela a las ocho de la mañana por padres apresurados de ir a trabajar, yo, hacía mi trabajo de la mejor manera posible, una serie de ejercicios, pero nada proviene de ellos No eran desdichados pero sentía que aquello no iba bien (íbid. p. 209).

La sensibilidad de una maestra que desarrolló desde 1972 su experiencia vivencial como profesora de educación infantil, abrió la puerta a todo un mundo de posibilidades expresivas al proponer, para la formación de maestros unas experiencias vivenciales profesionalizadoras que garanticen el respeto por la naturaleza infantil que es, como ella nos ha enseñado, “ruido y movimiento”.

Una verdadera formación en las escuelas normales consistirá en enseñar a escuchar a los niños, a mirarlos y a funcionar sobre su imaginario. Un niño, se mueve, hace ruido, si se toman estas dos cosas en consideración, se hará forzosamente, danza y música en la escuela (*ibidem*).

Siguiendo este consejo y los muchos ejemplos que nos ha aportado en su colaboración con esta Facultad ha seguido sus pasos para evitar esa dicotomía que tanto se achaca a la formación de maestros, la separación entre la teoría y la práctica. Cuando nos hemos incorporado, tanto al aula de prácticas como a experiencias de tipo docente, hemos contado con el bagaje imaginado a partir de los vídeos analizados de las clases de Monique Fra-

pat, quien aceptó que formaran parte de nuestro proceso en competencias profesionales, con la única condición de no separarlos de sus explicaciones.

En esta metodología que parte de la práctica creativa libre, se coincide con los planteamientos de Paynter (1999):

[...] debemos dejar un margen para lo inesperado y estar dispuestos a aprovecharlo siempre que surja. Es importante saber qué puede pasar basándonos en nuestra propia experiencia, lo cual requiere que seamos activos nosotros mismos en la creación y en la interpretación como ingeniosos e innovadores en nuestra forma de enseñar (p. 27).

Es así como desde la vivencia del aprendizaje en las asignaturas se llega en algunos casos a una conciencia de lo aprendido, que ya es significativo en momentos en los que los grupos prácticos suelen ser más numerosos de lo conveniente, según la experiencia narrada directamente por distintos profesores y profesoras que han pasado de tener veinte alumnos como máximo en los seminarios de aula, a tener treinta o cuarenta en las clases prácticas, además de haberse reducido significativamente la duración extensiva de los periodos de clase, lo que dificulta los procesos de toma de conciencia y madurez profesional.

Además de estos estudiantes que llegan a reflejar textos significativos de su aprendizaje vivencial en las clases de música, contamos con la experiencia de otros que han participado, en procesos activos de creación que fomentan la innovación en la enseñanza. Gracias a Inmaculada Cárdenas (premio de innovación educativa de la Universidad de Santiago de Compostela, catedrática del Área de Música y origen de la Pedagogía de Creación Musical en España) en nuestro país hemos contado con una propuesta que aporta una plataforma de encuentro entre estudiantes y profesores universitarios que ha permitido el desarrollo de proyectos de creación a partir del aprendizaje vivencial en el aula: Sons Creativos “son una plataforma desde donde difundir, analizar y encontrar a otros profesionales que estén embarcados en ampliar y mejorar el campo de la pedagogía musical o conocer nuevas posibilidades en pedagogía de la música desde la PCM” (Cárdenas 2010, p. 21).

Estos eventos fueron fundamentales para motivar, tanto a docentes como a quienes se habían quedado interesados al terminar sus estudios formales. En número mucho más

reducido, han sido los representantes de otros muchos compañeros y compañeras que también se han contagiado de ese entusiasmo en el proceso de formación. Los Sons creativos han demostrado que “los estudiantes deben poder sentir que están trabajando hacia un fin y dentro de un marco que entiendan. Sin semejante enfoque se desvanece rápidamente el interés y el ejercicio pierde todos los objetivos que tenía” (Paynter, 1999, p. 27).

Pamela Burnard (citado por Sawyer, 2011), vinculada a la Universidad de Cambridge, nos aporta el modelo narrativo que vamos a seguir en esta fase del trabajo. Sus estudios sobre enseñanza creativa son referentes del proyecto de innovación sobre aprendizaje vivencial en el que hemos participado durante el presente curso. Esta autora ilustra su artículo con las descripciones que los colaboradores en su estudio aportan sobre su experiencia práctica. En concreto, citamos la descripción de una compositora con veinte años de experiencia que participa en colaboración con un experto profesor de música. Burnard transcribe la aportación de dicha compositora:

Me interesa la idea de la educación creativa holística. Trabajo desde el entendimiento de que no existe un resultado correcto o erróneo o incluso una respuesta. Quiero dar apoyo a la creatividad de los jóvenes más que a dirigirla. Normalmente comienzo con actividades que abren y exploran posibilidades y comunican una apertura a ideas en las formas en las que modelamos acción cooperativa y una pasión para la exploración de nuestros propios aprendizajes y enseñanzas creativas (p. 61).

A partir de estos modelos de aprendizaje innovador, se resalta la experiencia equivalente en la Facultad de Educación de Palencia en los últimos tres años. Comenzamos por las experiencias vivenciales de estudiantes, que han participado en convocatorias interuniversitarias en los encuentros Sons Creativos de la Universidad de Santiago de Compostela.

La experiencia de creación a partir de un cuento, como fue una de las propuestas inacabadas titulada “a qué sabe la luna” y destinada para los Sons creativos de 2010, partía de un cuento que daba la estructura a una búsqueda de sonidos relacionados con los personajes del mismo. La búsqueda de propuestas, adecuadas al fin que se había decidido, llevó a una experiencia que quedó pendiente de organizar y finalizar. Sin embargo, siempre abiertas las posibilidades, seguimos analizando este trabajo y dejando en espera su conclusión. En

cambio, durante el mismo proceso de preparación y simultáneamente, se desarrollaba la creación de otra propuesta, con la misma estudiante que participaba, que partió de la narración de cómo se trabajaba en una fábrica de pelotas de ping pong para su elaboración. Esta idea tuvo un proceso completo, hasta la posterior elaboración de la “obra” que fue estrenada en la edición de 2010 de la convocatoria de la Universidad de Santiago de Compostela.

A continuación serán presentadas algunas de las aportaciones que el alumnado de la Facultad de Educación de Palencia, recogidas en sus informes y reflexiones sobre la experiencia de la educación vivencial (para preservar el anonimato de los y las autoras se han utilizado acrónimos).

ESDEI explica:

- Pilar en sus clases no contaba nada académico, como si fuera por libre, como si quisiera construir algo investigando como generar ideas, dando información de calidad, muy buena, que desconocemos absolutamente.
- Recuerdo las clases típicas en el colegio de tocar la flauta, cantar. Me ponía los pelos de punta.
- Que nos diera en sus clases referencias de compositores que están vivos, de experiencias pedagógicas innovadoras, me hizo pensar que era el camino más fructífero, sobre todo para los niños. Generaba en mí las ganas de investigar, de conocer que no hay que hacer siempre lo mismo. Sentaba las bases para conocer la música como arte de una forma diferente.
- Yo no sabía que las cosas sonaban, los paisajes sonoros, que se podía contar una historia empleando los sonidos que nos rodean.
- Yo creo que Pilar nos dio a toda la clase la posibilidad de participar en la convocatoria de los Sons Creativos del año 2010, creo que sí, pero un grupo seguimos trabajando con ella estudiando un documento de video sobre las rutas sensoriales y así fue como empecé a interesarme en la posibilidad de crear un cuento sonoro como los de Monique Frapat a partir de “a qué sabe la luna”

- Fue fascinante buscar sonidos para los personajes del cuento y a la vez ver cómo se multiplicaban las posibilidades de creación. La necesidad de compaginar la creación de la segunda propuesta, la fabricación de las pelotas de ping pong, contagió a este segundo proyecto la ilusión del primero que yo había propuesto, si no, no me hubiera enganchado porque no pertenecía al grupo en el que se realizó como práctica.
- En el estreno en Lugo, ¡escuchar el resultado de las creaciones de otros alimentan tu propio trabajo! y queda la sensación de que puedes seguir mejorando.

Se ve claramente en esta narración rememorada de la experiencia vivencial de aquel momento, que ha quedado en su conciencia autobiográfica como parte de su historia. Presentamos estos indicadores que nos van a permitir fijar criterios de valoración de una competencia musical, tanto en éste como en los siguientes ejemplos. Apoyándonos en el documento del CFMI (2008) vemos que:

- Se atreve a “tomar la palabra”
- Utiliza sus medios de expresión personal.
- Elige una organización en función de lo que quiere decir.
- Combina diversos elementos; utiliza una amplia paleta de “modos de juego”.
- Establece relaciones inéditas y originales con otros.
- Juega con lo imprevisto.
- Es capaz de darse cuenta de este “momento musical”, de apreciar “logros”, y dificultades, de proponer una nueva situación, de pedir recursos de tipo técnico y/o cultural. (p. 29)

La convocatoria del año 2011 también contó con la participación de dos estudiantes que partiendo de la práctica de la asignatura de referencia en el Grado de Educación Primaria realizaron un proceso exactamente igual al narrado anteriormente. Se da la circunstancia

de que estas dos estudiantes realizaron posteriormente el Grado de Educación Infantil. Podemos apuntar que los procesos de juego, creación y desarrollo de las competencias profesionales “como si fueran niñas pequeñas” (cf. más abajo en: Experiencias vivenciales en el Grado de Educación Infantil p. 41) que se procuran en los talleres de las prácticas de música en la Facultad, hayan tenido algo que ver en su permanencia posterior a su proceso formativo inicial. La viveza con la que narran la experiencia, después de pasados algunos años, afianza nuestra presentación de su aprendizaje como vivencial. CILGEP y AFRGEP (2011), exponen así la experiencia:

«Lugo lo disfrutamos muchísimo y vinimos con la cabeza estallando, de tanto como habíamos aprendido.»

«Todo surgió en las tutorías, nos enganchó muchísimo el tema y propusimos hacer una experiencia a partir de las obra de A. Lucier, “*I am sitting in the Room*” y de John Cage, “4’33” y mientras la estábamos haciendo ya pensábamos cómo hacer la siguiente y aceptamos –participar en los Sons Creativos sin ser conscientes del trimestre tan cargado que nos esperaba»

«Las salidas a grabar sonidos fue una de las partes del proceso que más disfrutamos, porque teníamos una idea y después de grabarla veíamos que no sonaba como nosotras queríamos que quedase. Teníamos las tres muy claro el enfoque de la obra, entonces, buscábamos no cualquier cosa exactamente, los sonidos que expresaran al escucharlos, lo que queríamos transmitir.»

«Nos quedamos solas en el Campus Pilar y nosotras después de cerrar, hasta las once o doce de la noche, algunos días.»

«Cuando se estrenó en Lugo, estábamos muy nerviosas pero al escucharla y ver las reacciones, la sensación fue de “orgullo de tu obra”, comparándola con otras de autores con más bagaje que nosotras.»

«La gente se quedó sorprendida y nos felicitó, no por compromiso, sino parecían sinceros sus comentarios. El comentario de Antonio Alcázar fue ¡que le había resultado corta! Y tenía los minutos que se pedían en las bases.»

«Tuvimos la sensación de que todo lo que se vivió en clase se convirtió en una experiencia increíble, el concierto de los estudiantes de la especialidad de Música de la UCLM de Cuenca con las estructuras Baschet que teníamos en clase, - en Palencia teníamos solo una y otros muchos “casibaches” que llamaba Pilar por falta de presupuesto- Nos los dejaron tocar todo, hicimos fotos y videos. Fue mucho también lo que nos aportó, la experiencia de convivencia en el hotel y las salidas con compañeros de otras Universidades. Estábamos todos allí pero unidos por lo mismo y lo que hablabas con ellos era sobre el encuentro. Los estudiantes de Cuenca nos preguntaron “si estábamos allí por figurar o por los créditos, y la creación la había hecho Pilar”, nosotras les contestamos que no, que habíamos creado la obra en grupo y las decisiones fueron siempre conjuntas.»

«Todavía tenemos pendiente conseguir hacer la propuesta de la UPV de los estudiantes de Miguel Molina que explicaron cómo hacer micrófonos de contacto que daban mucho juego para recoger texturas sonoras. Seguimos esperando poderlo realizar.»

Es también una aportación significativa la experiencia vivencial de MSGEI (2013) porque narra su proceso en un momento anterior al comienzo de la experiencia en sí misma, antes de la asignatura de Expresión Musical correspondiente a la Formación Didáctico disciplinar obligatoria del Grado de Educación Musical del tercer curso. MSGEI dice:

«Si la asignatura de tercer curso de Educación Infantil, no hubiese sido obligatoria, yo no la hubiese escogido; pero por el contrario, a partir de haber cursado la asignatura en tercero de una manera tan distinta, en cuarto curso que es cuando tenemos optativas, pudiendo elegir entre diez, una de las que elegí fue música.»

La expresión “de una manera tan distinta” que MSGEI comenta, la relacionaba con ser opuesta a las expectativas: “cuando recuerdo la educación musical que recibí, me inundan un montón de ideas que me sugieren dificultad y aburrimiento” que sus compañeros y compañeras de clase también comentaban entre ellos: “Me atrevo a decir, que quizá por la experiencia que tenemos de la escuela, no soy el único que supuso que la asignatura sería de esa manera. Afortunadamente nos equivocamos. ”

La reflexión de su proceso, toma una perspectiva que ya, en sí misma, es un indicador de competencia profesional – como se verá a lo largo de su narración – :

«El problema de la música en la enseñanza a lo largo de nuestra vida es que desde muy pequeños se empeñan en que debemos aprender cosas que no nos desarrollarán musicalmente. Existen estudios que dicen que los artistas tienen más materia gris en el cerebro, y la música que hemos conocido siempre en la escuela era una música que nos anulaba por completo la creatividad y nos quitaba la motivación, haciendo incluso a veces, que cogiéramos manía a la asignatura, de ahí mi idea de música igual a aburrimiento. Como digo, la música que asocio a la enseñanza me sugiere este tipo de ideas y a la vez preocupaciones, que en muchos casos, tristemente, hacen a uno plantearse qué hacer para aprobar en lugar de para aprender, que en realidad, es para lo que hemos venido.»

Sus reflexiones son fuertemente vivenciales y han integrado con facilidad todos los referentes pedagógicos de los profesionales de la educación musical que a nivel internacional han hecho evolucionar nuestro campo de educación artística, algunos de los datos que recogemos en el marco teórico forman parte de los comentarios de MSGEI quien sigue diciendo:

Pienso que actualmente, la música contemporánea no tiene esta concepción en la enseñanza, y que no es un camino fácil, pero que si seguimos adelante con propuestas pedagógicas que le den este sentido, como hizo Monique Frapat, algún día se podrá aprender y a la vez disfrutar de la música en las todas aulas.

Tiene bastante lógica, vamos a trabajar con niños y niñas cuya mayor edad será de 6 años. Es innecesario perder el tiempo en aprender solfeo, o la vida de Beethoven, no tengo nada en contra del compositor alemán, ni en los que han hecho estudios acerca de él, pero dado que sería inútil intentar enseñar esto a niños de infantil y el tiempo apremia, nos hemos topado con una asignatura diferente, con mayor utilidad en nuestro campo.

Prosigue su narración, ya en el proceso de prácticas, con observaciones recogidas en un aula de niños y niñas de tres años:

En la labor de un maestro de Educación infantil son difícilmente apreciables todos aquellos detalles con gran carga significativa para entender el comportamiento musical de los niños. Nuestra percepción durante una jornada de trabajo (atendiendo a todas las tareas que realiza un maestro) apenas permite recabar un 10%, siendo generosos, de ese diamante en bruto que en incontables ocasiones nos ofrecen los alumnos acerca de su manera de entender el mundo musicalmente.

A pesar de ello, a continuación se detallan algunas vivencias apreciadas durante un periodo de trabajo como maestro en prácticas dentro de un aula de 3 años:

“Las herramientas de un juego que simula un taller como valiosos cuerpos sonoros”



Este juego cuenta con 3 tipos de serruchos:

Cada día veía al mismo alumno haciendo “ruido” con uno de los serruchos. Fijándome varios días me percaté de que casi siempre usaba el serrucho del medio. Curioso me acerqué a preguntarle ¿por qué ese serrucho? Él me respondió **algo seguramente inapreciable para muchas personas adultas**. El niño me explicaba que había mucha diferencia entre uno y otro; me contaba que le gustaba coger el serrucho del medio porque le gustan las motos, y éste **sonaba** como una moto.

Hemos resaltado algunas palabras que son significativas por la especialización que suponen y que al no estar dentro de un proceso de formación reglada sino que se han desarrollado a partir de un aprendizaje previo como cualquier estudiante, merecen esa consideración extraordinaria, por el mismo impulso vivencial que nuestras propuestas anteriores de TESDEI y de CILGEP y AFRGEP. No queremos terminar esta muestra tan interesante, sin incluir la última experiencia que nos ha aportado MSGEI. En forma de entrevistas muy

breves, hace un recorrido por todos los cursos de educación infantil y primaria en su segundo proceso de prácticas. Es de destacar su autonomía, creatividad y eficacia a la hora de conseguir y recabar de manera accesible una información que enriquece su incipiente proceso de indagación pedagógica.

Entrevistas:

1º Infantil

¿Qué es para ti la música?

La la la la (la niña tarareaba)

¿Y en el cole?

“Un mamut chiquitito, quería volar” (se puso a cantar)

2º Infantil

- ¿Qué es para ti la música?
- “Cantar y bailar”
- ¿Y en el cole?
- “Las canciones que cantamos con la seño”

3º Infantil

- ¿Qué es para ti la música?
- “Cuando canto, pero me da vergüenza”
- ¿Y en el cole?
- “Tocar el triángulo y canciones de inglés”

1º Primaria

- ¿Qué es para ti la música?
- “Lo que pone mi papá en el coche”
- ¿Y en el cole?
- “Lo que dice la seño”

2º Primaria

- ¿Qué es para ti la música?
- “La radio y el mp3 de mi hermano”
- ¿Y en el cole?
- “Las 4 estaciones”
- ¿Me cantas algo?
- “No, me da vergüenza”

3º Primaria

- ¿Qué es para ti la música?
- “El heavy y la pop”
- ¿Y en el cole?
- “Tocar la flauta”
- ¿Me cantas algo?

Cantó un poquito, pero enseguida se empezó a reír y paró de cantar

4º Primaria

- ¿Qué es para ti la música?
- “La Batuka”
- ¿Y en el cole?
- “Estudiar la música”

5º Primaria

- ¿Qué es para ti la música?
- “Cumba chumba”
- ¿Y en el cole?

- “Qué aburrido”
- ¿Me cantas algo?
- “Si hombre, cántalo tú, que a mí me da vergüenza”
- ¿Sabes bailar?
- “Eso es de chicas”

«Como vemos, a medida que avanzamos en edad, o mejor dicho, pasamos por el sistema educativo y asumimos algunas “reglas sociales” de nuestra comunidad, aumenta nuestra vergüenza y con ella disminuye nuestro disfrute musical. Pero la experiencia me dice que esto se puede recuperar.»

«Cada año acudo con jóvenes de entre 15 y 18 años a un albergue para hacer distintas actividades relacionadas con el tiempo libre. Para un elevado número de estas actividades se necesita cantar y bailar.»

«El primer año los monitores parecíamos ser los únicos que cantábamos y bailábamos. El segundo año enseguida entraban al juego. Cuando llegaron a veteranos nos pidieron realizar ellos mismos las actividades para las que se necesitaba cantar y bailar.»

«Sin entrar a valorar la corrección completa de contenidos, que no es el objetivo de este trabajo, sí que debemos insistir en la importancia de la profundidad del aprendizaje y la altura de la perspectiva de competencia profesional que su extensa narración suponen. »

Otras muchas narraciones, forman los documentos de experiencias vivenciales en el Grado de Educación Infantil:

«La exploración libre que ejerce mi prima de dos años, ya no lo veo como ruido, sino como una búsqueda de sonidos que le producen placer.»

«Estos cambios han sido sólidos en mi formación musical como futura docente.»

«A través de las grabaciones que hemos elaborado he vuelto a sentir que era una niña, explorando, descubriendo y divirtiéndome con los sonidos. Sin la presión de ser juzgados por realizar una obra correcta o incorrecta.»

«En cuanto a las vivencias personales, me he vuelto a sentir un poco más niña incluso meterme dentro del papel de una alumna de educación infantil. , todas estas experiencias me han aportado conocimientos, inquietudes, a la hora de saber si se está trabajando de forma adecuada en el aula.»

Para terminar, reflejamos algún fragmento de las experiencias vivenciales de los estudiantes que han desarrollado sus competencias formativas con niveles más altos en los indicadores de participación y resultados, tanto de contenido como creativos, en el Grado de Educación Primaria, ya que como dijimos al inicio de este capítulo, no diferenciamos las experiencias vivenciales por el Grado o titulación en la que se producen. La vivencia personal como estudiantes a partir de una asignatura cuatrimestral obligatoria es lo que todas estas narraciones tienen en común y su valor es equivalente y sumamente interesante para nuestras aportaciones para el diseño de una propuesta de PCM .

CMGEP

«[...] nunca había sentido esta sensación de querer saber más sobre ella, de documentarme, solamente he vivido la música desde el punto de vista Emocional, de cómo y qué siento con ella, pero después de haber cursado este cuatrimestre con una metodología innovadora en educación musical, se me ha abierto el apetito de ir más allá... quiero experimentar con los sonidos y poder crear obras, y por supuesto, deseo transmitir toda esta fuerza e innovación musical a mis futuros alumnos.»

CAGEP

«Desde antes de estas clases, para mí la música ya era, principalmente, libertad, creatividad y expresión. . desde pequeños debemos vivir la música como una exploración, y como un juego de esta forma, al crecer, lo iremos refinando y seremos personas más creativas, respetuosas y capaces. Debemos entender que

la música es un conocimiento amplio e inmenso así como un medio de expresión.»

CVGEP

«Mi actitud hacia la música ha cambiado enormemente, como ya he dicho, antes tenía una concepción estética de la música, y ahora trato de buscar un significado simbólico a cada música que escucho.»

«A su vez, me he dado cuenta de que todo el mundo podemos hacer música, si en primera instancia se nos presentan sus aspectos fundamentales. Las experiencias de creación han mejorado mi confianza en mí mismo, me han dado ánimos para experimentar los sonidos, y han hecho que en muchas ocasiones en mi entorno, dejase de percibir los sonidos como simple ruido, y me fijase en sus peculiaridades. Por último, me gustaría terminar con que he aprendido que, como dice Schaffer, la música es una conducta humana, no son notas y un sistema tonal, o como dice Antonio Damasio, en un fragmento de su libro que escuchamos en clase, la música acompaña al hombre desde la época de las cavernas, es inherente a él, parte de su cultura y de su conocimiento como ser humano, y por ello, la necesitamos.»

Consideramos que los indicadores que aparecen después del primer ejemplo de narración son igualmente aplicables a todos y todas los estudiantes que han sido elegidos para resaltar los procesos vivenciales que aparecen en metodologías creativas que incorporan la improvisación y generan estructuras de conocimiento significativas y técnicamente coincidentes con una estética actual y contemporánea a la pedagogía musical en nuestras aulas de cualquier nivel educativo o formativo, formal o no formal. Las vivencias comunicadas son relevantes en esta fase inicial del proceso de estudio que presentamos.

He dejado para finalizar, la narración de una estudiante de mi especialidad, Grado en Educación Infantil, que refleja la experiencia que he vivido yo también en mi proceso formativo. Sólo es diferente porque ella lo compara desde una óptica privilegiada: la metodología convencional con la creativa. Considero que su vivencia refleja, mejor de lo que la mía podría hacer, con un criterio preciso que se produce al comparar sistemas formativos tan

disparos como los que coexisten en nuestra sociedad. La estudiante EVMGEI comenta su opinión muy significativa para nosotros por ser instrumentista:

«Mi concepto de la música no es que haya cambiado, sino a que ha sufrido una evolución al llegar al final de la asignatura, pensé que trabajaríamos conceptos como el solfeo o el perfeccionamiento de la entonación. Al no ir por esa línea, los contenidos han sido totalmente nuevos para mí, y por lo tanto, han enriquecido al máximo mi formación musical. Al ser clarinetista, pensé que sería suficiente y un punto a mi favor para el trabajo de la expresión musical en el aula. Pero ahora me he dado cuenta de que no, ¿de qué me sirve a mí tocar un instrumento y saber leer una partitura si son los niños quienes reciben el mayor peso, quienes deben aprender a expresarse y quiénes son los verdaderos protagonistas del aula?»

«Al finalizar la asignatura, compruebo que no me hace falta seguir una partitura para poder crear música, que no necesito un clarinete para crearla, sino que una tapa de una cazuela es suficiente, y que cuando más va a aprender un pequeño la musicalidad de un cuerpo sonoro es cuando lo explora libremente... »

4. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Este trabajo se presenta el análisis de los procesos vivenciales de aprendizaje mediante una metodología creativa en el aula de Música, con el propósito de iniciar, en el área docente y dentro del trabajo centrado en la formación de maestros y maestras de Educación de los grados que se imparten en esta Facultad.

Consideramos significativo el esfuerzo realizado para presentar unos referentes teóricos estrictamente coherentes con la Pedagogía de Creación Musical. Esta es la línea en la que se desarrollan las materias de las que se han analizado las experiencias de quienes personalmente han considerado significativo su aprendizaje competencial, elevándolo a la categoría de “vivencia individual”, hasta el punto de dedicarles tiempo y esfuerzo personal extraordinario en momentos elegidos libremente y simultáneos con otros periodos lectivos de gran densidad de trabajo en otras muchas asignaturas del semestre posterior.

Nos parece importante que a partir de este estudio se incorporen en este campo pedagógico las experiencias vividas por los estudiantes ya que hasta el momento no existían en la línea de trabajo las experiencias aquí presentada. Quedan abiertas líneas de estudio e investigación en su caso, que aborden el papel del error en los documentos vivenciales, las opiniones contrarias y las razones que las fundamentan, el análisis de contenido de los textos experienciales elaborados por los estudiantes a partir de sus vivencias y su conciencia del cambio en los conceptos estéticos y artísticos en la música.

La finalidad última que merece ser extensamente abordada es la adecuación a la naturaleza infantil de los contenidos y prácticas de aprendizaje en la Facultad de Educación.

Aprender desde todos los campos de estudio implicados, las relaciones con la expresión y la educación musical es el mayor alcance que se podrá dar a futuros trabajos que retomen el tema de este Trabajo Fin de Grado.

La posibilidad de aplicar en el periodo de prácticas los planteamientos estudiados durante las asignaturas será fundamental para próximos procesos de análisis. Este trabajo pretende despertar una mayor sensibilidad en el profesorado tutor en los centros de Educación Infantil y Primaria, de manera que también se transmitan experiencias como la vivida por Monique Frapat en su aceptación de la dimensión sonora en las aulas. El aprendizaje vivencial de nuestros estudiantes sería de este modo más profundo.

5. CONCLUSIÓN

El niño en edad preescolar, capaz de caminar, hablar, correr y explorar, tiene toda una vida ante sí, y un planeta entero para investigar.
Su energía no tiene límite, y su curiosidad resulta infinita.

Desmond Morris

Concluir este trabajo supone resaltar ciertos aspectos significativos desarrollados a lo largo de estas páginas. Ha sido emocionante defender el respeto a la naturaleza viva de los niños y niñas en edad infantil. Es un periodo largo que termina con la Educación Primaria, así que nuestra especialidad tiene una vocación de gran amplitud. Ser transmisores de una experiencia vivencial como la que de sí misma narra Monique Frapat, nos hace sentir satisfechos por un deber cumplido. Como Bruner, pensamos que “habría que estar ciego para negar que nos enriquecemos más al reconocer la relación entre el conocimiento fiable del pasado y lo que aprendemos en el presente” (Bruner 2012, p. 84). Un presente que nos ofrece la espera atenta de un trabajo en soporte digital, que se ha realizado en la Universidad de París VIII sobre la experiencia pedagógica de esta profesora inmensamente importante y enormemente humilde. Es significativa su presencia en este trabajo porque ha permitido a nuestros estudiantes entrar en su aula, bien registrada en grabaciones de vídeo o expuestas en sus propios escritos o en estudios que los tratan ampliamente como son las obras de François Delalande, tan importantes para el desarrollo de la Pedagogía de Creación Musical en España.

Consideramos destacable la afinidad en planteamientos fundamentales con autores de la talla de Jerome Bruner y Antonio Damasio, ha sido un privilegio aproximarnos a unos

campos del saber que tanto nos han enriquecido. Si Delalande se apoya fuertemente en las teorías del juego de Piaget, este trabajo se ha basado en las aportaciones de esos dos autores.

Agradecemos a Lise Warusfel su Memoria de Máster, recibida pocos días antes de escribir esta conclusión. El trabajo “Experiencia y Dinámicas de lo sonoro: Una puesta en perspectiva del proceso pedagógico en invención musical de Monique Frapat” defendido en el año 2011 en la Universidad de Paris VIII hubiera sido una fuente de gran interés, como seguro resultará para próximos trabajos. Como hemos expresado anteriormente, los estudios a partir del documento en formato digital sobre las experiencias dentro del aula, con niños y niñas reales que Lise ha editado, subyacen en este TFG que ahora presentamos, ya que son los mismos o equivalentes a los vídeos que hemos consultado a partir de la grabación de la conferencia que Monique Frapat dio en Palencia en el año 2000 que en el curso actual, la misma autora nos ha permitido poder compartir en la web para ser utilizada como herramienta docente por todos aquellos que tanto en francés como en castellano necesiten de este conocimiento.

Siguiendo a Warusfel (2011) coincidimos en considerar que las producciones infantiles son contenido de enseñanza musical cuando se trabaja una pedagogía que respeta su naturaleza. Muchas veces, y mal está decirlo en el área de música, una imagen vale más que mil palabras, y poder ver la acción de una profesional que desarrolla una competencia excelente no es habitual cuando merece estudios universitarios sobre su trayectoria:

Pensamos que Monique Frapat ha hecho obra, una obra pedagógica demostrando cualidades poéticas y creadoras inscritas en un espacio sonoro abierto por las conquistas xenakianas, y prefigurando a través de experiencias infantiles, en la cualidad de la sensorialidad así desarrollada, las nuevas maneras de sentir. (p. 91)

Me atrevería a afirmar que nuestro trabajo puede ser significativo en la formación de los maestros a partir de ahora. Los procesos de conciencia del propio aprendizaje pueden optimizarlo y mejorar también la práctica en las aulas de Educación Infantil como corresponde al objetivo inicial y final de este trabajo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Astolfi, J-P. (2012a). El error, indisociable del progreso científico. En *Error y conocimiento*. (capítulo 1).Granada: Comares.
- Aubia,J-P. (2012b). ¿Sancionar el error médico o mejorar la seguridad de los pacientes? En *op cit.* (capítulo 7).
- Bruner, J. (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Cardenas, I (2010). Sobre el grupo de creación musical (CGMUS) y los sons creativos .Una experiencia músico/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *European Review of Artistic Studies*, 1(3), 1-31.
- Conseil des CFMI (2008). *Músicas en la escuela: guía de competencias musicales*. Francia: Fuzeau, J.M
- Damasio, A (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Frapat, M. (1984). Et pour conclure un bel exemple. Musiques. *Aprendre*, 3, 209
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: Desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.

- Laulhère-Clemént, G. (2006). L'emotion et le geste improvise chez l'enfant. Quelle conscience en a-t-il. En R. Boesch, F. Rossé, J. Bosseur, D. Petit y A. Savouret (comps.), *Réflexions sur l'improvisation libre "non idiomatique"* (pp. 11-19). Île de France, Paris: Ariam.
- Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Paynter, J (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.
- Schafer, R.M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R.M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Universidad de Valladolid (2011). *Memoria del plan de estudios del título de grado de maestro –o maestra- en educación infantil* (versión 5). Palencia: Autor.
- Warusfel, L. (2011). Experience et dynamiques du sonore: Une mise en perspective de la démarche pédagogique en invention musicale de Monique Frapat” (Mémoire de Master II). Paris: Université Paris VIII.