

EL PERFIL DEL MAESTRO DE PRIMARIA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

RAFAEL PRIETO ALBEROLA

RESUMEN

El perfil de maestro de primaria especialista en música debe reunir tres aspectos que se estudian en este artículo en forma de características personales, musicales y pedagógicas. A ellas se llega a partir de una revisión bibliográfica que constituye la base de un marco conceptual que fundamenta este perfil.

ABSTRACT

This paper analyses the characteristics that a Primary Teacher specialising in Music must develop. The characteristics grouped under the headings of personal, musical and pedagogical are studied through a review of literature that constitutes the basis for a conceptual framework.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, Currículum, Educación musical.

KEYWORDS

Teacher training, Curriculum, Music education.

1. INTRODUCCION

Una de las consecuencias de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ha sido la implantación, en las universidades españolas, de los estudios de maestro especialista en educación musical. A partir de unas directrices generales, se han confeccionado los diferentes planes de estudio. Tras el diseño y puesta en práctica de las diferentes asignaturas que componen estos planes, nos parece oportuno determinar en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos. A este respecto, se han realizado distintas tareas de evaluación. En esta misma línea, este trabajo pretende establecer un perfil de maestro, al objeto de partir de una fundamentación teórica en la que basarnos a la hora de realizar una evaluación del proceso seguido. Presentamos este perfil agrupado en las características que creemos debe poseer un buen maestro de música. En el artículo 2º de la Recomendación de la Unesco, relativa al personal docente, se establece que “el progreso de la educación depende... de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (Unesco, 1998). En esta dirección se expresan también autores como Montané, Getzens, Fons y Rodríguez, citados por López y Sola (1995). Por todo ello y para facilitar su estudio, hemos agrupado estas características en 3 apartados: personales, musicales y pedagógicas.

A tal efecto, hemos realizado una revisión bibliográfica en la que hemos considerado, por una parte, las ideas de algunos educadores musicales relevantes del siglo XX, como Orff, Kodaly, Dalcroze, Swanwick y, por otra, la legislación específica. Así mismo, hemos analizado el Decreto 20/1992 de 17 de Febrero, en el que se establece el currículo de educación primaria para la Comunidad Valenciana. Al no existir más que unos escuetos descriptores para las asignaturas del plan de estudios, pensamos que los objetivos que la legislación indica para la educación primaria podrían orientarnos para establecer, por similitud, los de la Diplomatura de maestro.

Creemos oportuno comenzar por establecer algunas consideraciones previas y generales de este estudio. No es objeto de este trabajo ofrecer una solución concreta a la discrepancia sobre el peso que debe darse a la preparación musical o pedagógica del maestro (modelo francés o modelo anglosajón), pero sí defender nuestro concepto de que el maestro debe ser un “educador” más que un “instructor”. Es decir, que además de conocer la asignatura que imparte (faceta musical), debe ser capaz de transmitirla (faceta pedagógica). La experiencia como estudiantes de música nos demuestra que rara vez coinciden las dos características en la misma persona. Existen ejemplos notables a este respecto, como el del famoso compositor Mahler, quien poseía una indudable facilidad para manejar grandes masas sonoras y, sin embargo, según sus biógrafos, no gozaba del arte de la comunicación pedagógica. En este sentido, Stephens afirma, que “la comunicación del saber no es tan importante, ya que puede obtenerse mediante libros, ordenadores, etc. hace falta, además, la habilidad de motivar y entusiasmar a los alumnos”. “El profesor debe conseguir no ser indispensable. Uno de los errores del enseñante es centrarse en lo que hay que enseñar y no en el proceso de enseñar” (Stephens, 1995, p. 5). Como temas transversales, se han tenido presentes en la elaboración de este trabajo conceptos de gran actualidad, como el de formación integral y personalizada, educación para todos, la formación continua, la capacidad de adaptar currícula abiertos y flexibles, la multiculturalidad y la evaluación.

2. CARACTERÍSTICAS DEL MAESTRO

2.1. Personales

Al hablar de las capacidades personales, cabe destacar el enriquecimiento de las facultades emotivas e imaginativas. El Decreto 20/92 de la Generalitat Valenciana, considera a la educación musical, como un medio importantísimo para desarrollar la imaginación creadora. Así mismo, el gran educador musical Kodaly (1974) recomienda tener en cuenta los consejos de Schumann en su *Jugen-Album*, donde se defiende que el intentar cantar entrena la imaginación. Dalcroze, otro pedagogo musical relevante cuyo método se basa fundamentalmente en el movimiento rítmico del cuerpo, defiende a la educación musical como dinamizadora del desarrollo de las facultades imaginativas (Dalcroze, 1967). El insigne compositor y educador musical Carl Orff asevera que la música en la escuela primaria desarrolla la personalidad integral a través de la imaginación y de las emociones, destacando la importancia de la escuela, ya que todo lo que el niño experimenta es un factor determinante para toda su vida (Orff, C. 1964).

Otro factor importante del desarrollo personal, es el referido a favorecer las capacidades de comunicación y socialización. En este sentido, la enorme responsabilidad de la profesión docente está fuera de toda duda, tal y como establece la Unesco al considerar que el docente “participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación” (Unesco, 1998, p. 16). Son objetivos de la educación, el conseguir en los alumnos el pleno desarrollo de la personalidad humana y el profundo respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, favoreciendo, a través de las actividades artísticas, la socialización, la aceptación de las normas y reglas establecidas democráticamente y el respeto de puntos de vista distintos. Por medio de la percepción y de la expresión, utilizando la voz y el propio cuerpo, la música adquiere su sentido comunicativo y contribuye a potenciar la relación con los demás. Orff (1964) aconsejaba a sus alumnos que escucharan los sonidos que se realizan en la actividad musical, para intentar conseguir una cooperación viva. En la misma dirección, Swanwick (1979) opina que la música puede ser un vehículo para la comunicación y la relación con los demás.

La educación musical ayuda a desarrollar la autonomía y el autoconcepto, aspectos defendidos por la psicología y la legislación. Según esta última, las tres grandes líneas en que debe centrarse la intervención educativa son la autonomía, la socialización y la adquisición de instrumentos (DOGV, 1992). El mismo documento establece que una educación musical bien encauzada puede contribuir a potenciar el equilibrio afectivo, para lo cual los profesores deben procurar que sus alumnos puedan utilizar formas de expresión y representación creativas y conformadoras de la personalidad, ya que la música permite la expresión autónoma del individuo y su relación consigo mismo. Los profesores deben también ayudar a sus alumnos a “tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, gozar con su realización y apreciar su contribución al bienestar personal” (DOGV 1992, p. 1454).

La intervención educativa debe garantizar la adquisición de destrezas y el aprecio de los alumnos a su propia cultura, identificándose crítica y creativamente con ella. Es decir, el profesor debe conseguir que el alumno sea capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético, y desarrollar criterios propios de valoración (DOGV, 1992).

López y Sola establecen una serie de características personales interesantes a tener en cuenta, ya que, en nuestra opinión, identifican al buen maestro. Según estos autores, el maestro debe poseer un

“alto índice de humanidad... amistad... mentalidad abierta... comprensivo y flexible... observador... firmeza... habilidad... seguridad en sí mismo... autenticidad... alto nivel de exigencia... espíritu crítico... sentido de la justicia... humildad... espíritu deportivo... motivador... sistemático... ordenado y coherente... capacidad de coordinación y armonización” (López y Sola 1995, p. 145).

Por todo lo anteriormente expuesto, puede concluirse que el maestro, respecto al desarrollo personal, debe poseer y potenciar en sus alumnos *la educación integral, la motivación, la relación consigo mismo y con los demás, la creatividad y la crítica constructiva.*

2.2. Musicales

El segundo aspecto fundamental que estudiamos es el dedicado a su desarrollo como músico. El Decreto 20/92, al que ya hemos hecho referencia, establece para la educación primaria la obligatoriedad de las actividades de “audición, reconocimiento, reproducción y representación de combinaciones sonoras y estructuras musicales sencillas”, así como la necesidad de realizar “dictados musicales escritos” (DOGV, 1992, p. 1458).

En cuanto a la audición, uno de los autores que han defendido la necesidad de cultivar el oído del músico es Kodaly, quien asevera que “el que no puede oír, no puede ser músico... no existe cultura musical que haya sido creada con músicos sordos” (Kodaly, 1974, p. 45). En opinión del mismo autor, la educación del oído musical sólo puede tener éxito si comienza en las primeras etapas del jardín de infancia y si puede ser antes mejor, tal y como también defendía otro gran educador musical, Edgar Willems, quien consideraba que esta educación debía comenzar “nueve meses antes de nacer la madre”. Reimer afirma que la audición es esencial en la experiencia musical y que para que sea adecuada, debe ser “intensamente envolvente, perceptiva, creativa, sentida, significativa y satisfactoria” (Reimer, 1979, p. 51). El término audición es utilizado por Swanwick en su método CLASP (Composition, Literacy, Audition, Skills, Performance), definiéndola como el “acto de atenta escucha, con comprensión estética” (Swanwick, 1979, p. 51). Unas adecuadas audición y memoria auditiva permiten recordar piezas musicales, detectar el sonido de cualquier nota y analizar diferentes aspectos de la música, tales como ritmo, tono, armonía, forma, tempo, matiz y timbre. Así mismo, proporciona las bases para la interpretación y la composición, facilitando la comprensión de la música y la utilización correcta de las destrezas musicales, siendo imprescindible para la adecuada valoración de una obra musical y, en el caso de los maestros de educación primaria, para la evaluación de sus alumnos. El desarrollo del oído es esencial para la correcta afinación, capítulo no sólo indispensable para el canto, sino también para la adecuada interpretación instrumental.

Las habilidades psicomotoras son necesarias para la interpretación musical. Ha existido siempre la controversia sobre si se debe o no enseñar a leer y escribir música en la escuela primaria. Es lo que podríamos llamar la pugna entre los “tradicionalistas” y los “progresistas”. De un lado, Curwen, Trotter, Ward y Kodaly y, del otro, Orff, Self, Schaffer, Paynter, Vulliamy, Lee, Attwood y Farmer. El Decreto 20/92 sale al paso de esta cuestión estableciendo claramente que el alumno de primaria deberá

“utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos... identificar y reconocer diferentes aspectos de los parámetros del sonido... de forma aislada y en interrelación... identificar y reconocer algunos aspectos del lenguaje musical en la audición de obras sencillas... obtener la información pertinente y representarla mediante códigos... iniciación práctica y sensorial a la armonía: reconocimiento de los acordes. Acompañamientos: bordón, I-IV-V... iniciación a los procedimientos de composición... textura musical” (DOGV, 1992, p. 1458).

Todos estos conocimientos favorecen la participación y la conservación de las experiencias musicales, al poder ser éstas transcritas en notación gráfica o tradicional, sin olvidarnos de que todo ello es válido en tanto y cuanto favorezca los resultados estéticos en la composición, la audición y la interpretación; por lo tanto, ni deben ser enseñados de

forma aislada, ni como “fines” en sí mismos. En última instancia, las experiencias estéticas sólo encuentran significado en el enriquecimiento de la calidad de nuestra vida. Todos estos aspectos enlazan con la necesidad que establece el Decreto de “conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural” (DOGV, 1992, p. 1454).

Al estudiar este patrimonio a través de la historia de la música, no debemos olvidar su relación con otras artes y su contexto sociocultural. También es importante dedicar una atención especial a la música de nuestro entorno cultural, tal y como establece Kodaly, “si no queremos que tales obras musicales queden como tesoros muertos, debemos hacer todo lo posible para que el mayor número de gente entienda sus secretos” (Kodaly 1974, p. 205). Una forma de conocer la música es enseñando acerca de los compositores, de las obras y de los instrumentos, pero esto sólo es válido si enriquece nuestra percepción estética. Tanto las destrezas como los estudios teóricos son importantes en la medida en que ayudan a ser mejores intérpretes, compositores y oyentes.

El canto es uno de los procedimientos más efectivos y más completos para la iniciación musical. Además, es la experiencia en la que más satisfacción suelen encontrar los niños, siempre que las canciones que escojamos les interesen (DOGV, 1992). La voz humana es el instrumento más natural e íntimo. Ya que no hay barreras artificiales entre el cerebro y el sonido, la voz humana es, probablemente, lo que permite al músico expresarse de forma más personal. Además, va con uno mismo a todos los sitios y, en el caso de que el aula no disponga de instrumentos, el profesor de música siempre puede utilizarla. Por lo tanto, nos parece imprescindible que el maestro sea capaz de cantar de forma suficientemente correcta. No sería adecuado un maestro de música para primaria que no fuera capaz de cantar entonando o midiendo bien, ya que podría perjudicar al niño. Además, en una comunidad con tanta tradición musical como es la valenciana, es probable que haya niños en el aula de primaria que entonen y midan bien por su actividad en la banda de música del pueblo y que se sorprendan negativamente ante un maestro que no entone o no mida, con las consecuencias negativas que puede ocasionar, incluso, al maestro. Kodaly enfatiza la importancia de aprender a cantar a una edad temprana: “para ser interiorizado, el aprendizaje musical debe empezar con el instrumento natural del niño, la voz”. El mismo autor señala que cualquier persona posee una voz capaz de ser utilizada convenientemente y asegura que es imprescindible para cualquier instrumentista de piano, violín, etc., utilizar su voz convenientemente, ya que si no canta, será casi imposible que adquiera un “canto íntimo en ningún instrumento... el canto y la audición desarrollan el oído hasta tal punto que uno entiende la música que ha escuchado con la misma claridad que si la hubiera visto escrita en una partitura” (Kodaly, 1974, p. 106). Tal es la importancia de la voz que el célebre director de orquesta Toscanini repetía constantemente a sus músicos: “¡cantare, cantare!”.

La legislación para la educación primaria concede gran relevancia a las actividades de movimiento como medio de apreciación y aprendizaje de la música “El movimiento es la representación motriz de la música” (DOGV, 1992, p. 1453). Dalcroze, en la misma dirección, formula tres objetivos en sus *Eurhythmics*:

“el desarrollo del sentido musical, a través de todo el organismo... sentir el ritmo, a través del desarrollo auditivo... siendo instrumentos nosotros mismos para la expresión visible de la música” (Dalcroze, 1967, p. 27).

Siguiendo con la misma legislación citada, vemos que ésta recomienda la “interpretación de obras instrumentales... colaborando en la planificación y realización de actividades de grupo... realizando producciones artísticas de forma cooperativa... teniendo satisfacción por contribuir a la realización óptima musicalmente del trabajo del grupo... el uso de instrumentos resulta muy adecuado para la educación rítmica... para la entonación... así como para la iniciación práctica a la armonía... los instrumentos son un recurso para “ver” la música que se hace” (DOGV, 1992, p. 1453). Orff, en esta misma dirección, piensa que la música debe incluirse en la educación de todos los niños, en forma de educación musical básica en la que todos ellos, incluso los de menores aptitudes, puedan participar. Las actividades de grupo son ideales para ejercitar los diferentes talentos de los niños, ya que el niño más adelantado improvisa melodías simples sobre el acompañamiento sencillo realizado por sus compañeros (Orff, 1964). Pero, tocar con buena técnica, no es suficiente. Las interpretaciones tienen que ser “significativas” para el intérprete e “impactantes” para el oyente. Como profesores, necesitamos conocer la forma musical y basarnos en ella al objeto de conseguir un “sentido de interpretación” en todas las ocasiones. Esto sólo se consigue cuando la técnica y las destrezas se someten a un criterio estético más amplio. Las cualidades estructurales y expresivas deben ser “sentidas” y no “observadas”, se trate de un juego vocal, un dueto de flautas o una sinfonía. La interpretación musical consiste en mucho más que ejecutar las notas que están escritas en un papel. Es necesario estudiar la forma musical de una obra como paso previo a su interpretación, audición, e incluso para muchos autores, a su composición. Así lo establece el Decreto citado: “para la apreciación y comprensión de la obra artística... conviene tener presentes los aspectos o valores estéticos que la conforman, el aspecto formal estructural, el material técnico y el contenido relevante”. Todo ello se consigue a través del estudio de la forma musical, sin olvidar que en la escuela primaria es necesario estudiar sólo las “formas elementales” (DOGV, 1992, p. 1458).

La creatividad y la improvisación son dos temas tan antiguos como la música, pero, probablemente, unos de los que actualmente están más en boga. La legislación que revisamos defiende la necesidad de que los alumnos resuelvan de forma creativa, los interrogantes musicales que les plantea el profesor. Este, a su vez, debe ofrecer al alumno posibilidades de aprendizaje, de crítica y de inspiración creativa. El mismo documento define la capacidad creativa, en el sentido de que se basa en la “actividad intelectual que combina, reelabora y modifica los elementos de la experiencia, configurándolos de una manera nueva a como han sido recibidos” (DOGV, 1992, p. 1451). La educación musical suministra un campo inagotable en el desarrollo de la creatividad, no sólo a la hora de componer “ideas musicales propias”, sino también a la hora de interpretar. El mismo texto expresa que “la improvisación constituye un procedimiento de trabajo insalvable en la práctica musical... el maestro es el encargado de favorecer la desinhibición, espontaneidad y creatividad dentro del grupo” (DOGV, 1992, p. 1458). El decreto citado concede sentido de contenidos a “la improvisación rítmica y melódica... composiciones musicales sencillas... diálogos rítmicos y melódicos... ejercicios de polirritmia... invención de canciones” (DOGV, 1992, p. 1459). Kodaly también aconseja a los profesores que compongan material adecuado y Daicroze enfatiza la importancia de “crear” a través de la improvisación. Orff nos recuerda que el objetivo primordial de la educación musical es el desarrollo de la creatividad del niño, la cual se manifiesta en su habilidad para improvisar (Orff, 1964). Swanwick (1979) opina que la composición requiere “selección, relación e intención”. Hemos de tener en cuenta que, a este respecto, este autor considera a todas las

formas de invención musical, incluida la improvisación, dentro de la composición. Esta nos permite el contacto directo con la música, además de “conocerla”. En ella, las destrezas y los estudios teóricos adquieren relevancia. Y, todo ello, sin perder de vista que, condicionado al contexto, una invención de música contemporánea puede ser tan válida como una improvisación sobre tres notas o una invención a dos voces al estilo de Bach.

El desarrollo de la sensibilidad, en general y de la musical, en particular, es uno de los objetivos de la educación musical. El Decreto citado establece la necesidad de comunicarse, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas (DOGV, 1992). Reimer (1979, p. 51) afirma que lo importante en la música es la educación estética. En similar dirección, Swanwick asevera que lo primero es divertirse manipulando los materiales sonoros, sin olvidar que “la educación musical es educación estética... la música sin las cualidades estéticas es como un fuego que arde, pero no quema” (Swanwick, 1979, p. 61).

Por tanto, es necesario encontrar y seleccionar un repertorio de calidad. Para Kodaly, la música folclórica es imprescindible, pero, tanto ésta como la compuesta, deben ser de calidad. Para seleccionar el repertorio debemos basarnos en que la música elegida guste al estudiante, que el nivel sea adecuado y que esa música pueda ser utilizada en diferentes contextos y con diferentes propósitos. Si encontramos una música que no desarrolla su educación cultural y estética, debemos buscar otra canción. Una vez escogidas, “las canciones deben cantarse con respeto, amor y cuidando las características propias de las obras maestras. Durante el trabajo, los estudiantes participarán de una experiencia artística inolvidable, encontrando el poder de la canción como medio de desarrollar la personalidad y el sentido del grupo” (Kodaly, 1974, p. 153).

Como conclusión a este apartado, pensamos que el maestro, en cuanto a sus características como músico, debe potenciar en sus alumnos *la creatividad y la improvisación, la actitud crítica como oyente, la sensibilidad estética, la confianza como intérprete, el modelo de musicalidad y el nivel musical.*

2.3. Pedagógicas

El tercer aspecto del estudio de las características del maestro especialista en música es el desarrollo de sus capacidades profesionales, es decir, pedagógicas. El éxito de la labor pedagógica empieza por plantear correctamente el diseño curricular y sus contenidos, teniendo en cuenta la evaluación inicial, los objetivos y el tiempo disponible. Dichos contenidos deben ser suficientes para avanzar adecuadamente, sin exponerse a fracasar porque sean demasiado difíciles, incomprensibles para el nivel y, por tanto, descorazonadores, ni tampoco que sean de un nivel tan bajo para el alumno como para que lo aburran. El Decreto 20/92 establece claramente, respecto a los contenidos, que “se organizará la enseñanza para que el aprendizaje esté bien estructurado. Propondremos contenidos coherentes con actividades coordinadas y adecuadas a los alumnos” (DOGV, 1992, p. 1448). Carl Orff definió este problema con claridad, expresando que “sólo cuando las escuelas primarias han sentado bien las bases, las escuelas secundarias pueden tener éxito al construir una educación musical adecuada” (Orff, 1964). Pero, además de que los contenidos sean adecuados, deben estar organizados de forma secuenciada, si queremos conseguir los objetivos propuestos.

Las tareas educativas deben estar presididas por unos principios o planteamientos básicos. Una de estas bases la establecen Galve y García cuando afirman que “si queremos conseguir algo de los alumnos, hemos de situarnos a su nivel... Es imprescindible conocer las posibilidades, limitaciones y grado de esfuerzo de los individuos y los grupos” (Galve y García 1992, citados por López y Sola, 1995, p. 143). El “situarnos a su nivel” (del alumno) es uno de los pilares básicos de la teoría constructivista. Hay que partir de los conocimientos del alumno y hablarles “en su idioma”, si no queremos que “desconecten” y, como consecuencia, no consigan un “aprendizaje significativo”. La citada ley establece la necesidad de “construir una educación artística... partiendo de los conocimientos previos y posibilidades propias” (DOGV, 1992, p. 1447), es decir, adaptada curricularmente. Uno de los factores de motivación más importantes es la significación que para el niño tenga la tarea que está realizando. “Cuando el niño construye su aprendizaje, lo elabora y lo experimenta, éste se convierte en significativo” (DOGV, 1992, p. 1447). Uno de los fundamentos del constructivismo es la necesidad de partir de lo que el niño sabe para poder construir sobre ello; por ejemplo, al dirigimos a él, respetar su mundo semántico, su lengua materna y su vocabulario. Zoltan Kodaly dedicó gran parte de su vida a coleccionar cientos de canciones del folclore húngaro y las utilizó para su método. Descubrió que “tal como un niño posee una lengua materna, la lengua hablada en su casa, también posee una lengua musical materna en la música folklórica de ese idioma. Es, a través de esta lengua musical materna, como las destrezas y los conceptos necesarios para el aprendizaje de la cultura musical deben ser enseñados” (Kodaly, 1974, p. 86). Kodaly asevera que los juegos vocales, tan a menudo utilizados con los niños pequeños, permiten más interiorización que ninguna otra cosa (Kodaly, 1974).

La educación, tal como establecen la nueva pedagogía y la legislación, debe ir en la dirección de favorecer la educación integral, es decir, una educación estimuladora de todas las capacidades del alumno. Ciñéndonos a la educación musical, el maestro de música debe participar en construir una educación artística que ayude al alumno en el desarrollo de su personalidad. Es así como se entiende la verdadera educación artística, en el sentido de que la educación musical ayude a formar a la persona. Como se establece en la misma fuente, “la iniciación a la música constituye un instrumento educativo a través del cual el niño estructura su personalidad” (DOGV, 1992, p. 1451), es decir, utilizar la educación musical para conseguir una adecuada formación integral. En este contexto, la musicalidad debe ser entendida, tal como establecía Dalcroze (1967), como la interacción de pensamiento, sentimiento y acción. El objetivo primordial de la educación musical solo se conseguirá cuando los dominios cognitivos, afectivos y físicos estén interrelacionados en todas las experiencias musicales del aula. Carl Orff nos advierte que “todo lo que un niño experimenta es un factor determinante para su formación integral... mucho puede ser destruido... y lo que no se ha desarrollado nunca puede recuperarse” (Orff, 1964).

En los jardines de infancia, la música adopta la forma de simple imitación vocal, acompañada por movimientos corporales y juegos. Esta interdisciplinaridad ha sido comentada por Kodaly en un trabajo de Sandor (1975, p. 7) “de esta manera, la música establece una conexión con las otras materias (poesía, pintura, y marionetas)”. “Esta situación se produce cuando los maestros de jardín de infancia han recibido una buena preparación musical”. Kodaly nos alerta de los peligros de iniciar la educación musical en una edad tardía, ya que los resultados pueden ser irrecuperables. Kodaly, en la misma

dirección que Orff, asegura que “lo que se omite o se estropea a esta edad no puede ser arreglado más tarde” (Kodaly, 1974, p. 129).

Quizá, uno de los aspectos más modernos de la nueva pedagogía es la globalización, es decir, que lo que se aprende en un aspecto de la educación musical pueda servir para otro. En los estudios primarios, unos procesos promueven y consolidan otros, además de que se desarrollan en unas edades en que la globalización es un importante punto de partida y, por lo tanto, se debe abordar su aprendizaje no separadamente, sino integrado en el conjunto del proceso educativo (DOGV, 1992). En esta dirección, Orff afirma “que los diferentes elementos de la música deben ser globalizados y no aislados en funciones separadas... una síntesis de “solo” y canto coral, técnica instrumental, desarrollo auditivo, la combinación de palabras con la música y el movimiento... así como la improvisación... todo esto se consiguió volviendo a las bases, a lo fundamental, a lo elemental” (Orff, 1964, p. 88). Es este aspecto el que debemos considerar como una de las bases fundamentales de este trabajo. Swanwick, otro gran educador musical actual, defiende este enfoque educativo al afirmar que:

“destrezas sin interpretación es un trabajo árido; dar conciertos sin técnica debe ser evitado; la composición, sin el estímulo de los modelos de otros compositores experimentados a través de la audición, es inadecuada; el conocimiento de la teoría musical, sin la conexión con la audición de la música o, incluso, con la creación musical, parece una ocupación irrelevante” (Swanwick, 1979, p. 46).

El mismo autor alienta al profesorado de música de primaria a que “en la medida de lo posible, las personas deben ser motivadas a acercarse a la música en tantos modos como sea posible, especialmente en los primeros años de formación” (Swanwick, 1979, p. 47) y, todo ello, llevado desde las primeras etapas educativas con un riguroso planteamiento previo. “Las actividades deben darse de forma conjunta con una dirección que especifique y precise objetivos claros” (Swanwick, 1979, p. 79). La mejor manera de conocer y entender la música es a través de las actividades de composición, audición e interpretación. A través de estas actividades, las cualidades expresivas y los elementos estructurales de la música pueden ser compartidos y descubiertos. Estos elementos no son privados o subjetivos, sino identificables, susceptibles de manipulación, creados y discutidos y tienen un doble sentido, subjetivo y objetivo. Podemos trabajar activamente en la música a través de la composición, la audición y la interpretación, con el fin de desarrollar nuestra comprensión de los elementos musicales como el ritmo, la melodía, la armonía, la forma, el timbre, el tempo, los matices, las texturas y los colores instrumentales. En síntesis, creemos que todos los elementos musicales deben ser estudiados globalmente desde el primer día, con la precaución de que, partiendo del nivel más elemental, su secuenciación sea paralela. Coincidimos con Swanwick cuando afirma que “sea simple o compleja la actividad, en cualquier estilo musical, a cualquier edad o en cualquier entorno social, los principios fundamentales son siempre los mismos” (Swanwick, 1979, p. 79). También estamos de acuerdo con este autor en que el pedagogo musical no debe dejar pasar una sola clase en la que no haya alguna actividad de música. Es decir, en todas las clases debe haber un tiempo dedicado a cantar, bailar, interpretar con un instrumento, componer o escuchar música. “Ninguna clase sin música” (Swanwick, en una entrevista concedida al periódico Información de Alicante en 1994).

Seguimos estando de acuerdo con Swanwick en que una clase de música siempre tiene que tener música y, además, música de muchos estilos diferentes y no sólo la que más agrade al profesor. No entender un estilo consiste en no encontrar un significado a una

música en particular. Mucha música significa muy poco para mucha gente, porque ignoran las normas o características de un particular estilo musical. Debemos evitar enfatizar ciertos estilos musicales ignorando otros. La necesidad de afrontar una extensa y completa variedad de estilos es defendida también por Swanwick:

“Ve a las experiencias musicales en la forma en que aparezcan y en la forma que parezca más apropiada para los grupos de niños a nuestro cargo. Ten amplias miras, no te reduzcas a esas cosas que, por la razón que sea, te atraen como individuo. No olvidemos que estamos dedicados a educar y no a complacernos” (Swanwick, 1988, p. 81).

Hay dos recursos didácticos importantes, entre otros, en la enseñanza de la música, sobre todo en el ámbito de primaria: que sea divertida y que sea práctica. Pensemos que es una enseñanza no necesariamente elegida por el niño y que, si se aburre, será difícil que encuentre la motivación necesaria para seguir asistiendo con efectividad a clase. Si, además, no descubre su uso gratificante en la práctica, aunque ésta sea futura, no se sentirá interesado. Tal como expresa la ley,

“cuando el niño construye su aprendizaje... llega a tener sentido, utilidad y validez... el niño juega, aprende, se expresa, descubre, experimenta... en definitiva, se desarrolla artísticamente... estas formas de representación tienen un componente expresivo y lúdico que gusta a los niños... explorar materiales e instrumentos... con fines expresivos, lúdicos y creativos” (DOGV, 1992, p. 1454).

Una de las características de la nueva pedagogía consiste en la secuencia de experimentar primero y teorizar después o la de integrar la teoría y la práctica, y reflexionando “en” y “sobre” la práctica, ir construyendo unas teorías fundamentales. Es importante que el aprendizaje del código surja de la práctica musical, auditiva, interpretativa y creativa, potenciando la experimentación (DOGV, 1992). Kodaly, al reflexionar sobre este problema, manifiesta que “el proceso psicológico de nuestro hacer musical es erróneo... los dedos han corrido delante, mientras que la cabeza y el corazón van cojeando tras ellos” (Kodaly, 1974, p. 163). Dalcroze dijo que la adquisición de la musicalidad no puede garantizarse con un método concreto, sino que tiene que ser vivenciada (Dalcroze, 1967, p. 18). Obviamente, no hay método perfecto, todos necesitan adaptarse a las necesidades del estudiante como resultado de una interacción constante. La pedagogía moderna y la reciente legislación de la Generalitat Valenciana al respecto, aconsejan que el niño debe tomar contacto y sentirse libre de “tocar cualquier fuente sonora”. Esta idea no es nueva, ya alrededor de 1840, Curwen iba en esta dirección cuando decía: “los sonidos antes que las notas, los conceptos antes que los símbolos” y “todo lo que se aprende debe aplicarse inmediatamente en situaciones y actividades agradables” (Curwen citado por Simpson, 1976). Esto es extremadamente importante a una edad temprana. Los niños necesitan explorar, investigar, jugar y expresarse a través de los juegos musicales y de los instrumentos. Es una buena forma de empezar, especialmente cuando el cuerpo no es suficientemente grande para tocar otros instrumentos, como el saxofón tenor o el cello. La habilidad de hacer ésto como trabajo de grupo parece extremadamente importante al considerar las teorías psicológicas más relevantes en cuanto al desarrollo individual y social. El desarrollo del nivel de socialización en el niño y en el estudiante de Magisterio, ayudará a que éste consiga en su trabajo profesional posterior un buen grado de lo que Lorenzo Delgado (1994) llama “nivel de socialización profesional”.

Uno de los recursos didácticos con mayor fuerza son los ejemplos y, entre ellos, el del maestro como modelo de actitud y comportamiento, en todos y cada uno de los

momentos de la relación maestro-alumno. En esta dirección se expresan López y Sola en su libro “La orientación educativa en la práctica escolar”. Uno de esos momentos, quizá el más observado por el alumno, es el de la evaluación. Tal como establece el Decreto 20/92, “la evaluación... será continua” (DOGV, art. 9, 2, p. 1435). Pero la evaluación no debe tener como único objetivo el “poner notas”, sino el analizar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, poniendo en marcha conclusiones de mejora. Los maestros no deben evaluar sólo los aprendizajes de los alumnos, sino los procesos de aprendizaje y su propia práctica docente (DOGV, 1992). El maestro debe ser un buen modelo a imitar por el alumno. Al pensar en las características musicales y profesionales del maestro, nos ayudará recordar que Carl Orff consideraba que “aquellos que no pueden entender la música elemental... no pueden ser maestros de los jóvenes” (Orff, C. 1964). De forma coherente con los planteamientos expuestos, en los que se habla de creatividad e improvisación, el citado Decreto establece la necesidad de “valorar la originalidad y la creatividad... identificar algunas características... observables... y establecer relaciones de semejanza y de diferencia con producciones propias... el alumno debe responder en situaciones de improvisación a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas” (DOGV, 1992, p. 1462).

También en este capítulo de la evaluación, el Decreto vuelve a potenciar el estudio del canto y la improvisación, al manifestar que el estudiante de primaria deberá

“utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz como instrumento para la improvisación y para el canto... el alumno deberá realizar individualmente y en grupo producciones artísticas sencillas... contrastar y comentar de forma razonada... relacionando los elementos presentes en la obra con su experiencia, gustos personales o producción artística” (DOGV, 1992, p. 1462).

Resumiendo, consideramos que el maestro, en su faceta como pedagogo, debe ser capaz de transmitir a sus alumnos un nivel adecuado de “*socialización profesional*”, *confianza pedagógica*, *a través del diseño e implantación de actividades de formación integral*, *globalización de conceptos y destrezas*, *interdisciplinaridad y normas claras de evaluación*.

3. CONCLUSIONES

Observamos que muchas de las ideas expuestas están interrelacionadas en cuanto a los tres grandes grupos de características, es decir, un mismo autor aconseja unas actividades educativas que favorecen a la persona no sólo como tal, sino también como músico y, a veces, como pedagogo y viceversa. Todas estas características nos dan una idea bastante concreta del perfil del maestro que queremos conseguir con nuestra labor pedagógica. Como profesores universitarios, tenemos que asegurarnos el intentar conseguir las y desarrollar las, para poder llegar al objetivo de crear el ambiente y las circunstancias adecuadas para que nuestros alumnos y sus alumnos futuros accedan a la educación. En otras palabras, que el maestro reúna las características que deben servir de modelo al alumno de primaria. Fundamentalmente, como persona, debe fomentar actitudes democráticas, reforzar el autoconcepto de forma positiva y defender la crítica constructiva, así como la colaboración y el respeto entre el grupo. Como músico debe ser un modelo de musicalidad, en cuanto al desarrollo de las aptitudes naturales y la sensibilidad estética, favoreciendo la creatividad a través de actitudes mentales abiertas a todos los estilos y formas musicales enriquecedoras. Por último, pero no menos importante, debe ser capaz de

transmitir y, sobre todo, compartir y motivar a sus alumnos hacia la valoración de la educación musical como fundamento de la formación integral, por medio del diseño y puesta en práctica de un curriculum racional y pedagógico, con criterios de evaluación claros y asumidos, al menos, por la mayoría del colectivo. Creemos que si conseguimos formar un maestro con estas características, estaremos en condiciones de mirar al futuro de la educación musical de forma justificadamente optimista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DALCROZE, Jacques (1967). *Rhythm, Music and Education*. London: Dalcroze Society.
- KODALY, Zoltan (1974). *La educación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Ricordi.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N y SOLA MARTÍNEZ, T (1995). *La orientación educativa en la práctica escolar*. Granada: Adhara.
- LORENZO DELGADO, M (1994). *Organización escolar. La Construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- ORFF, Carl (1964). "Orff Schulwerk: Past and Future". *Music in Education*, Vol. 28 n° 309.
- DOGV (Diario oficial de la Generalitat Valenciana) DECRETO 20/92 de 17 de Febrero. DOGV de la Generalitat Valenciana.
- REIMER, B. (1979). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- SANDOR, F (Ed.) (1975). *Music Education in Hungary*. Budapest: Corvina Press y London: Boosey & Hawkes.
- SIMPSON, Kenneth (1976). *Some great music educators*. Kent: Novello and Company Limited.
- STEPHENS, C. (1995), "Traditional and alternative routes to teacher certification". *Music Teaching*, n° 26.
- SWANWICK, Keith (1979). *A basis for Music Education*. Windsor: N.F.E.R.
- SWANWICK, Keith (1988). *Music, mind and education*. Windsor: N.F.E.R.
- SWANWICK, Keith (1994). "Entrevista". *Información de Alicante*, 10 de abril, p. 43.
- UNESCO. (1998). Informe mundial sobre la educación. París.