

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNADO ESCOLAR

*MUSICAL EDUCATION IN THE FORMATION OF IDENTITY: AN EXPERIENCE WITH SCHOOL
STUDENTS*

José Salvador Blasco Magraner*
j.salvador.blasco@uv.es

Gloria Bernabé Valero**
gloria.bernabe@ucv.es

Universitat de Valencia*
Universidad Católica de Valencia**

Resumen

La formación de la identidad es un proceso multideterminado e influenciado en gran parte por la cultura, por lo que la música ejerce una fuerte influencia en su formación. En este sentido, los maestros en Educación Musical, tratamos de ofrecer un amplio abanico a nuestros alumnos en lo que a estilos musicales se refiere con los objetivos de enriquecer a los niños en la diversidad cultural, enseñarles a adquirir una mayor aceptación de uno mismo y, al mismo tiempo, instruirles en la tolerancia y el respeto por las producciones propias y ajenas. En este artículo describimos una experiencia musical con el alumnado del cuarto curso de educación primaria de un colegio público de una localidad metropolitana de la provincia de Valencia. El profesorado pretendió aumentar el bagaje musical del alumnado, con el fin de ampliar su visión de la música, aumentar sus gustos y flexibilizar los convencionalismos estéticos y musicales que hacen que el alumnado tenga un conocimiento restringido de las obras artísticas. Estos convencionalismos musicales pueden promover una formación de la identidad rígida e hipotecada. Sensibilizar el gusto por la estética musical a partir de una base experiencial supondrá permitir al alumnado una fase de exploración activa en su identidad respecto a sus gustos musicales.

Palabras clave: identidad, educación musical, estilos musicales, autopercepción

Abstract

The formation of the identity is a multi-determined process and influenced to a large extent by the culture, reason why the music exerts a strong influence in its formation. In this sense, teachers in Music Education, we try to offer a wide range to our students in what refers to musical styles with the objectives of enriching children in cultural diversity, teaching them to acquire a greater acceptance of oneself and, at the same time, instructing them in tolerance and respect for their own and others' productions. In this article we describe a musical experience with the students of the fourth year of Primary Education of a public school in a metropolitan town in the province of Valencia. The teachers intended to increase the musical baggage of the students, in order to broaden their vision of music, increase their tastes and make more flexible the aesthetic and musical conventions that make the students have a restricted knowledge of the artistic works. These musical conventions can promote a rigid and mortgaged identity formation. Sensitizing the taste for musical aesthetics from an experiential base will allow students to actively explore their identity with respect to their musical tastes.

Keywords: identity, music education, musical styles, self-perception

1. Introducción.

Es por todos bien sabido que la música juega un papel fundamental en la identidad de las personas: aquellas que solamente escuchan música "clásica", aquellas que solo siguen a grupos rock, aquellas que denotan una cultura internacional a través del conocimiento de artistas extranjeros...etc. Seguir a un cantante, hacerse su fan, es mucho más que el deleite musical que ofrece la exposición a sus canciones. Forma parte, entre otras cosas, de la pertenencia a un grupo de referencia y a una cultura concreta. ¿Cuántos adolescentes en la actualidad, no conocerán los grupos de moda? La música integra, une y da motivos para compartir experiencias. Desde la educación musical tenemos un papel importante para abrir al alumnado a experiencias musicales variadas, que les permitan aumentar su bagaje musical para que su identidad sea más flexible.

Los maestros de educación musical vamos acompañando al alumnado a lo largo de los años, y constatando cómo, en muchas ocasiones, la curiosidad, espontaneidad y disfrute de la música de los niños más pequeños, va dando lugar a un rechazo, ignorancia o minusvaloración de ciertos estilos musicales cuando éstos son preadolescentes o adolescentes. El maestro de quinto y sexto de primaria ya va encontrando en sus aulas, la negativa a corear, estudiar o bailar ciertas canciones por considerarlas ridículas o "anticuadas". Posiblemente, estos preadolescentes ya están mediatizados por expresar su gusto por un cierto tipo de música, generalmente por aquel que predomina en su grupo de iguales, y hacia el que quiere mantener su sentido de pertenencia. Seguramente una minoría, seguirá valorando varios estilos musicales, además de los grupos de moda. ¿Quiénes son esta minoría? Probablemente, aquellos que reciben una mayor dosis de educación musical, aquellos, que, además de la escuela, acuden a la escuela de música, o se les transmite desde la familia el valor de varios estilos musicales. Es decir, aquellos que cuentan con la exposición a una variada estimulación musical.

¿Por qué los alumnos no quieren que se les identifique con un estilo de música y sí con otros? Los procesos de identidad y de identificación con el grupo instauran estos prejuicios que dificultan la experimentación de la música con una apertura sensorial e intelectual necesaria para su disfrute.

Según Erikson (1968), sin duda el autor más influyente en las teorías que explican la formación de la identidad, es en la etapa de la adolescencia cuando una persona prueba con diferentes opciones y toma las primeras decisiones para definirse a sí mismo. Macia (1980), además, añade que la identidad constituye un autorretrato constituido por numerosas dimensiones (identidad religiosa, política, intelectual, de género, cultural, de intereses...etc.). Para el tema que nos ocupa, nos interesa la faceta de la identidad de intereses (concretamente musical). Cuando a una persona se anima a responder "¿Quién soy yo?", puede identificarse como "soy músico" o "yo no soy músico", como polaridad, normalmente descrita en cuanto a la práctica de un instrumento musical, y también puede describirse en cuanto a su grupo de pertenencia que suele relacionarse sus aficiones musicales: por ejemplo, "soy rocker", o "soy de Heavy metal", "soy de pop".

Las teorías que explican la formación de la identidad nos cuentan cómo desde pequeños, las personas vamos compartiendo vivencias con las personas más cercanas, normalmente la familia y los educadores del contexto escolar. Son las influencias que recibimos de ellos las que van conformando la persona que uno llega a ser: si los educadores cercanos a de los niños son melómanos, les estimularán a disfrutar de una variedad de piezas musicales. Cuando estos menores lleguen a la adolescencia, probablemente probarán distintas opciones en cuanto a sus intereses musicales: se interesarán por la música que escuchan sus iguales, por aquella que descubra él mismo, por la que sea más difundida por los medios de comunicación...etc. Las distintas opciones serán probadas y reafirmadas o rechazadas según la decisión del adolescente. Las opciones más minoritarias, como pueda ser la música clásica, también estarán representadas, en el caso de que el niño las haya experimentado en diversas circunstancias. Por el contrario, un adolescente que carezca de experiencias previas con distintos estilos musicales, no podrá contemplar estas opciones, o si lo hace, puede que éstas tengan menos fuerza en la decisión de seguir escuchándolas, y sobre todo, en la decisión de considerarse "un melómano", en el sentido positivo de la palabra.

Por otro lado, muchas de las identificaciones musicales, no son solo manifestaciones de experiencias gratas con la música; van más allá, abarcando microculturas que comparten con el grupo de iguales: unas formas de vestir y de manifestar su imagen corporal, unas actividades compartidas, etc. Pocos adolescentes se atreverían a decir "soy de Beethoven" y no solo porque les gusta o disgusta este estilo

musical, sino por el prejuicio que supone, podrían sentir una amenaza al peligrar la pertenencia a un grupo de iguales que comparten otros intereses que probablemente sean más populares.

Es en este punto en el que la educación musical desde la escuela tiene una gran labor que cubrir: dotar de experiencias musicales de cuantos más estilos distintos posibles y lograr el disfrute de los niños en una gran variedad de experiencias musicales. Los prejuicios solo se pueden vencer tras el conocimiento de lo que se rechaza: la prevención de los prejuicios en la adolescencia pasa porque conozcan la gran variedad y riqueza musical existente y valoren los aspectos positivos de cada estilo musical. La flexibilidad contextual puede ayudarles a comprender que en cada momento puede ser más apropiado un tipo u otro de música.

Otra fundamentación teórica que apoya el proceso de exposición a diversos estilos musicales es la Teoría de la autopercepción de Bem (1967) que afirma que las personas desarrollan sus actitudes mediante la observación de su propio comportamiento; en este sentido, un niño cuyo comportamiento es tocar la flauta en una obra de Brahms, desarrollará una actitud positiva hacia el este tipo de música (experimentos que apoyan dicha teoría han comprobado como a los participantes que se les pedía que hiciesen un mitin a favor de una idea política, posteriormente eran más favorables a esta idea política aunque sus ideas previas fuesen contrarias o neutrales).

Así pues, se plantea la necesidad de una educación musical rica en experiencias de distintos estilos musicales para favorecer que la identificación con un estilo musical u otro sea producto de un conocimiento o una experimentación y no obedezca solo a procesos de identificación grupal o prejuicios.

2. Objetivos y Metodología

Esta intervención la llevamos a cabo con niños del cuarto curso de primaria del colegio Público Amadeo Tortajada de Mislata (Valencia). Hay que tener en cuenta que los niños del primer ciclo de primaria se muestran muy receptivos a la hora de escuchar cualquier tipo de música. Sin embargo, al llegar al tercer ciclo aparecen las risas, las muecas y los gestos de desaprobación cuando realizan una audición o tocan una canción que se aleja

de su repertorio más popular. Es por ello que creímos conveniente reforzar el segundo ciclo, al ser éste un periodo de transición de la infancia a la pre-adolescencia.

Pretendíamos con nuestra experiencia que el alumnado conociese y disfrutase de diversos estilos musicales para que formaran parte de su experiencia vital. Con ello se pretendió que disminuyeran los prejuicios hacia ciertos estilos musicales y disfrutasen de la rica variedad musical existente.

Concretamente, los objetivos propuestos fueron:

- Conocer diferentes estilos de distintas épocas y/o autores.
- Familiarizarse con este tipo de repertorios para aumentar su bagaje y cultura musical.
- Realizar actividades variadas. Instrumentales, danzas y canciones con esta clase de música.
- Disminuir los prejuicios musicales y artísticos para disfrutar de una mayor variedad cultural.
- Conocer la música culta y popular de distintos países del mundo.

En cuanto a los recursos utilizados nos servimos de todas las herramientas posibles con las que el aula de música contaba: DVD, youtube, Instrumentos musicales, cadena musical, pantalla digital, cuentos musicales.

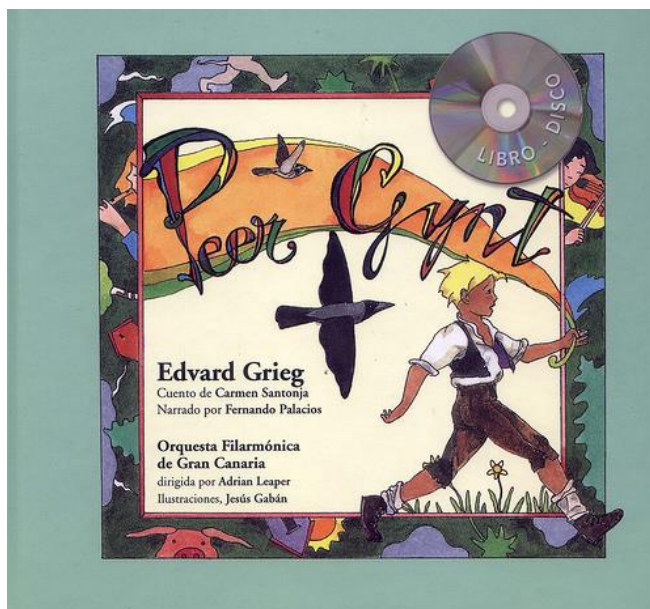
3. Descripción de las actividades:

En primer lugar, cada vez que se les presentaba una nueva obra musical a los alumnos, se llevaba a cabo una audición de la misma. Moreno, Leonor y Müller (2000) defienden que la audición es una de las bases esenciales de la musicalidad y centro de conocimiento, experiencia y vivencia musical. Para Nicolás (2004) el desarrollo de las percepciones de los procesos artísticos es uno de los objetivos principales de la etapa de la Educación Primaria.

Las piezas escogidas debían ser representativas de distintos estilos, autores, países, música culta, música popular, etc. Era bueno comenzar por una música que les resultase atractiva a los alumnos para, posteriormente, encauzarlos por nuevos estilos previamente seleccionados por el profesor.

El docente escogía momentos de tranquilidad del grupo-clase para crear un ambiente relajado y distendido y así realizar correctamente la audición. El respeto a las composiciones musicales comenzaba ya en este primer encuentro del alumno con la obra de arte. No se permitía que hubiese niños hablando o distraídos mientras duraba la actividad.

Así, por ejemplo, la primera pieza que el profesor escogió fue Peer Gynt del gran compositor noruego Eduard Grieg, por ser la historia que narra las aventuras de un niño de su edad y por las numerosas posibilidades didácticas que ésta ofrecía. En este sentido. A continuación, los alumnos, con la guía constante del profesor, investigaban sobre el autor y las circunstancias en que éste había compuesto la pieza escogida para hacer más entendible y cercana la audición. Los niños conocían también la existencia de un país lejano llamado Noruega y descubrían sus bellos paisajes y algunas de sus costumbres. Después de todas estas experiencias se volvía a escuchar la música, pero en este caso, haciendo hincapié en lo que se había explicado e investigado previamente. Esto era sumamente positivo para el alumnado, ya que reforzaba su atención y provocaba una actitud positiva hacia la pieza musical tanto a nivel individual como de grupo, este hecho fortalecía el sentimiento de pertenencia al grupo y, por tanto, la socialización.



Libro-CD del cuento de Carmen Santonja "Peer Gynt", narrado por Fernando Palacios e ilustraciones de Jesús Gabán y editado por Producciones Agruparte.

Después se llevaban a cabo una serie de actividades musicales alrededor de la pieza musical escogida, por ejemplo, en "Peer Gynt" los alumnos leyeron en primer lugar un cuento que explicaba la historia del joven muchacho noruego. Cada niño representaba un personaje de la historia: Peer, Ingrid, Solveig, Aase, Dovre, etc fueron magistralmente interpretados por los alumnos, quienes se sintieron fascinados por las aventuras del emprendedor Peer. Una vez aprendidos los respectivos papeles, los niños interpretaban los personajes del cuento, pero esta vez con la música escénica sonando. De esta manera los niños surcaban los mares, ascendían por las montañas, se mezclaban entre los duendes y daban vida a sus respectivos personajes con una sensación mucho más real al disponer del inigualable sostén de la música como aliado.

Otra actividad consistió en elegir un fragmento musical de la pieza que fuera fácilmente interpretable con la flauta o los instrumentos de percusión por parte del alumnado. Llegados a este punto, es importante resaltar que los alumnos solían pedir al maestro tocar con la flauta "la canción de Peer Gynt". En este caso se eligió el fragmento de "La mañana" transportando la melodía a las notas (Sol-mi-re-do), fáciles de realizar con la flauta. Además, este registro era susceptible de ser acompañado por distintos intervalos armónicos (Do-mi y Do-sol) que conforman el acorde de Do Mayor (Do-mi-sol) con los instrumentos de láminas, desarrollando también la conciencia armónica del alumnado. Willems (1981) explica que la característica de la armonía es la simultaneidad de los sonidos y su aprendizaje debe comenzar con la práctica de los intervalos armónicos. De esta manera los niños satisfacían una necesidad intelectual que se les había creado: tocar la nueva música que ya conocían y apreciaban.



Transcripción para flauta dulce de la melodía de "La mañana" de Peer Gynt.

Por último, escogimos la "Danza de Anitra" y el fragmento de "En la gruta del Rey de la montaña" y realizamos una coreografía con la primera y un ejercicio de caminar siguiendo la pulsación en el segundo que resultaron ser muy divertidos para los alumnos. Al concluir las actividades se había trabajado la conciencia rítmica, la armónica, la melódica y la auditiva. Según Willems (1981) la conciencia rítmica es una conciencia biológica, unidimensional y dinámica con un fuerte componente motor, la conciencia melódica es de naturaleza afectiva y bidimensional, mientras que la armónica es tridimensional, reflexiva y humana.

Asimismo, siguiendo este modelo de trabajo se dieron a conocer otros tipos de música totalmente distintas como la música americana (Rhapsody in blue de Gerswin), el pop (Dancing Queen de Abba), el rock (Jailhouse Rock de Elvis Presley), y la zarzuela (Les barraques de Peydró). En este sentido, el profesor alemán Egon Kraus (1966) denunciaba la visión parcelada y restrictiva de la música que se ofrecía a los estudiantes y proponía una educación musical multicultural e intercultural que contribuiría a un mejor entendimiento y conocimiento de uno mismo y de otras culturas diferentes.

Cuando los alumnos con los que se diseñaron estas actividades llegaron al tercer ciclo, la mayoría de ellos se mostró más abiertos a escuchar varios estilos musicales, mostraron mayor amplitud de gustos musicales. Es más, volvieron a pedir al profesor de

música si era posible volver a escuchar, sentir, representar, bailar y tocar de nuevo algunas de las piezas anteriormente trabajadas en el aula.



Escuchar todo tipo de música ayuda a formar la identidad de cada individuo.

4. Conclusiones

La experimentación con la música de diversos estilos permitió al alumnado disfrutar de ella a través de su conocimiento, su experiencia y su interpretación. Aumentar la variedad de estilos musicales proporcionó un bagaje experiencial que posibilitó un mayor disfrute con la música. Además, los niños compartieron las experiencias musicales con su grupo de iguales, con lo que todos los estilos musicales favorecieron la pertenencia a todo un grupo de alumnos que participaron en las mismas actividades musicales.

Tanto los procesos de identificación cultural como grupal, se vieron enriquecidos por la amplia variedad de experiencias musicales que se vivieron en el aula. Esto fue un punto importante, ya que de este modo, los adolescentes pudieron recurrir al recurso de la música en variadas ocasiones y con distintos fines. Los prejuicios sobre los distintos estilos de música se minimizaron gracias a un mayor conocimiento de las obras y a una vivencia más intensa.

Los procesos de autopercepción propuestos funcionaron en el alumnado, ya que ellos mismos, cuando escucharon de manera espontánea alguna de las obras tratadas en clase, la disfrutaron, interpretaron y/o bailaron, mostrando una actitud favorable a todos los estilos musicales. Ningún alumno fue rechazado por aceptar que le gustaba un tipo u otro de música, ya que todos compartieron las mismas vivencias.

Además, es importante destacar, que estas experiencias musicales propiciaron que los adolescentes desarrollasen su identidad en cuanto a su interés musical de una manera más sana y madura, pasando por una exploración de opciones diversas y por el compromiso con aquellas que a uno le guste. Este proceso de exploración y compromiso realizado con una faceta concreta (el interés musical), flexibilizará los pensamientos de los adolescentes en otras áreas de su identidad, evitando tener una identidad hipotecada (comprometiéndose con una faceta sin haber explorado otras opciones) o una identidad difusa (no tomar opción por ninguna identidad).

Como aseguraba el compositor Kodaly "el analfabetismo musical impide la cultura musical y ésta es causa de la escasa asistencia a los conciertos". El ser humano puede vivir una serie de conflictos psíquicos que le llevan a rechazar ciertas formas de vida, personas e incluso algunas determinadas clases de música. Esto es debido a que no se cuenta con la suficiente capacidad de comprender que debemos aceptar todo aquello que está en relación con nosotros y nuestro mundo circundante. Toda música responde a una forma de sentir. La música moderna, por ejemplo, existe porque responde a una forma de sentir actual de un pueblo y sobre todo de su juventud y ésta puede cambiar según situaciones políticas, socioculturales, etc. Cuando realizamos con nuestros alumnos las actividades musicales descritas anteriormente, las sensaciones fueron tan placenteras y de una gran armonía interior, que ningún alumno siguió rechazando, por ejemplo, la música clásica después de haber experimentado todas estas sensaciones positivas. Al contrario, la admitieron y la valoraron porque pasó a formar parte de su acervo cultural y, por tanto, de su propia manera de sentirla.

5. Referencias Bibliográficas

Bem, D. J. (1967). Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena. *Psychological Review*, núm. 74, pp. 183-200.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.

Kraus, E. (1967). The contribution of Music Education to the Understanding of Foreign Cultures, Past and Present. *Music Educators. Journal* 53(5), p. 91.

Macia, J. E. (1980). Ego identity development. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Moreno, H. Leonor, V. Y Müller, A. (2000). *La música en el aula: globalización y programación*. Sevilla: ED. Mad.

Nicolás, G. (2004). Los parámetros del sonido en el primer ciclo de Educación Primaria. *Música Y Educación* 59, p. 31.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.