

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Texto traducido del portugués por Noemi Teles de Melo

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p031-039

Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo.

Viviane Beineke, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil).

Resumen

Esta investigación tiene como foco las prácticas de composición colaborativa, tratando de qué manera teorías y prácticas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje creativo pueden articularse en la planificación y acompañamiento de proyectos creativo-musicales. Su objetivo es comprender cómo la participación en este tipo de proyectos puede contribuir en la construcción de procesos colaborativos en el aprendizaje creativo, en clase de música en la escuela. De naturaleza cualitativa, la investigación se

caracteriza como un estudio de caso, realizado por esta investigadora brasileña en una escuela alemana. El diseño metodológico incluye la planificación y la acción pedagógica en un grupo de alumnos de quinto grado, incluyendo la observación y registro de las clases. Se implementaron cuatro proyectos, con aproximaciones y temáticas de composición variadas, intitulados: *palomitas sonoras*; *ver música, oír imágenes*; *viaje musical*; y *musicando poemas*. Los resultados muestran que los

niños se han involucrado de forma crítica y dedicada en los proyectos, negociando ideas y tomando decisiones en grupo. Estos procesos colaborativos han contribuido a la construcción de un sistema compartido de ideas musicales dentro del grupo que sostiene el aprendizaje creativo. La continuidad de estudios de esta naturaleza puede favorecer la construcción de una nueva mirada, fundamentos teóricos y perspectivas metodológicas para la educación musical en un contexto global

Palabras Clave

Composición musical; aprendizaje creativo; aprendizaje colaborativo; proyecto creativo-musical; metodologías de enseñanza.

Composing collaboratively at schools: Between theories and practices in the field of creative music learning.

Viviane Beineke, State University of Santa Catarina (Brazil)

Abstract

This research focuses on collaborative compositional practices, dealing with how theories and practices in the field of teaching and creative learning can be articulated in the planning and accompaniment of creative-musical projects. Its objective is to understand how participation in this type of projects can contribute to the construction of collaborative processes in creative learning, in a setting of a school music class. This research, qualitative in nature, consists of a case study,

carried out by this Brazilian researcher in a German school. Methodological design includes planning and pedagogical actions in a group of fifth graders, including observation and registration of classes. Four projects were implemented, with varied approaches and composition themes, entitled: *popcorn sounds*; *watching music, listening to images*; *musical journey*; and *musicking poems*. The results show that children have been critically and enthusiastically involved in

projects, negotiating ideas and taking group decisions. These collaborative processes have contributed to the construction of a shared system of musical ideas within the group that supports creative learning. The continuity of studies of this nature can favour the construction of a new approach, theoretical foundations and methodological perspectives for music education in a global context.

Keywords

Musical composition; creative learning; colaborativo learning; musical-creative learning; teaching methods.

Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo.

por Viviane Beineke, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil).

La composición musical es una actividad que es valorada cada vez más en la enseñanza de música, ampliando debates e investigaciones que tienen como foco experiencias creativas y compositivas en todo el mundo. Dependiendo del enfoque de la investigación, se distingue improvisación de composición musical. Sin embargo, en este trabajo se entiende composición musical de forma amplia, incluyendo improvisaciones y arreglos, músicas más elaboradas o pequeñas ideas musicales que tengan la intención de expresarse musicalmente, articulando pensamientos musicales. Con este enfoque, no hace falta el uso de registros o notación musical, sino, la posibilidad de explorar y seleccionar ideas musicales para, a partir de ahí, tomar las decisiones que permitan la expresión musical.

Investigaciones que tienen como foco las prácticas de composición en la educación musical señalan dificultades diversas, que incluyen aspectos relativos a la formación y a la experiencia de profesores en el campo de la composición, pero también a las metodologías de enseñanza. Según Berkley (2004), una de las dificultades de los profesores para trabajar con la composición se debe a la ausencia de formación en esta área. Dogani (2004) observa que un encuadre comprensivo y efectivo para la composición en la escuela primaria depende de la familiaridad de los profesores con la experiencia artística que los capacite para diseñar intuitivamente por su experiencia con individuos, músicos y profesores creativos. En este sentido, Odena y Welch (2012) valoran que los profesores con experiencia en composición y conocimiento práctico en diferentes estilos musicales sean más abiertos a la hora de preparar el ambiente para la creatividad y de evaluar los trabajos de los alumnos.

Otra dificultad en trabajar con la composición en clase, señalada por Dogani (2004), se refiere a la relevancia de la habilidad del profesor en comprender la forma en cómo los niños se involucran en las actividades, y su capacidad de reflexionar sobre lo que está pasando para ajustar su pedagogía a las circunstancias. Según esta autora, los profesores necesitan aprender a interactuar para que las soluciones de los problemas musicales no sean impuestas a los niños, sino que ellos que se sientan estimulados a encontrar sus propias respuestas. Como argumentan Burnard y Murphy (2013), enseñar música creativamente requiere que los profesores vean, comprendan y apliquen su comprensión acerca de la música de los niños y de observar cómo cada niño aprende música. El tema es complejo y se puede abordar desde diferentes perspectivas, lo que dificulta articular esos conocimientos en la práctica pedagógica. Uno de los motivos parece ser la fragmentación de los conocimientos producidos que no contemplan la complejidad de la enseñanza de la música en el contexto escolar.

Actualmente se han ampliado los estudios que investigan procesos y productos de composiciones musicales de niños, así como los contextos sociales y culturales en los cuales están insertados (Barret, 2003), y de qué manera operan en la práctica (Burnard, 2012). En los trabajos más dirigidos hacia

las prácticas pedagógicas, el foco de estos debates está entre las justificaciones para la inclusión de prácticas musicales creativas en la escuela y las metodologías de enseñanza y aprendizaje que pueden orientar estos trabajos. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia de las prácticas musicales creativas y colaborativas en la educación musical, todavía persiste el desafío en articular teorías y prácticas (Sawyer, 2014).

La cuestión adquiere ciertas particularidades en la literatura científica internacional, según la trayectoria de la educación musical en cada país, las concepciones de la escuela y el contexto social, por mencionar algunas (Odena, 2012). Considerando el creciente proceso de internacionalización de las producciones académicas en el área de educación musical (Kerlz-Welzel, 2013), nos preguntamos de qué forma las prácticas de composición musical pueden ser comprendidas y practicadas en diferentes países y contextos educativos.

Contextualización de la investigación

Las concepciones de educación que orientan la escuela básica brasileña proponen una escuela democrática y participativa, con objetivos volcados en la formación de ciudadanos críticos, autónomos y actuantes en la sociedad¹. Por tanto, los contenidos son vistos “como medio para que los alumnos desarrollen las capacidades que les permitan producir y disfrutar de bienes culturales, sociales y económicos” (Secretaría de Educação Fundamental, 1997, p. 51). En esta concepción, según las orientaciones curriculares del Ministerio de la Educación de Brasil², el proceso de enseñanza debe considerar que los alumnos son sujetos de su proceso de aprendizaje y que el profesor tiene el papel de mediar las interacciones de los alumnos con los objetos de conocimiento y la interacción de los alumnos entre sí, favoreciendo la socialización (ibíd., p. 61).

Unas prácticas creativas en educación musical que valoran y destacan el valor de las actividades de composición en el proceso de aprendizaje encuentran resonancia y respaldo en las pedagogías marcadas por preocupaciones de orden social, que reconocen los alumnos como sujetos activos del propio aprendizaje, y que los consideran no solamente consumidores de cultura, sino productores de cultura. Como afirma Aróstegui (2012), permitir que los alumnos creen sus propias composiciones les convierte en protagonistas de la acción educativa, y como la música es elaborada por ellos, resulta una experiencia significativa y conectada a sus vidas. En este pensamiento ganan relevancia proposiciones como las de Bitencourt, Pessóla y Silva (2008), que argumentan que el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos a través de actividades de composición puede formar personas capaces de intervenir y transformar la sociedad en que viven de manera crítica y consciente, contribuyendo así a un desarrollo más igualitario y con menos concentración de poder y control.

¿Cómo una investigadora brasileña podría participar de la planificación y realización de prácticas creativas en una escuela alemana? ¿De qué manera un trabajo de esta naturaleza sería recibido por los niños? Natural de un país donde las desigualdades sociales provocan constantemente el deseo de construir una sociedad más democrática y más justa, ¿cuáles podrían ser las implicaciones de un trabajo concebido a partir de esa visión del mundo? Tales cuestiones motivaron esta investigación, que problematiza cómo teorías y prácticas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje creativo pueden ser articuladas en la planificación y acompañamiento de proyectos creativo-musicales en la educación musical escolar³. En trabajos de esta naturaleza se busca superar la dicotomía entre teoría y práctica pedagógicas, tratando y analizando prácticas musicales creativas a partir de situaciones de enseñanza vividas en clase. Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación es comprender cómo la participación en proyectos creativo-musicales contribuyó a la construcción de procesos colaborativos en el aprendizaje creativo en una clase de música, dentro de un contexto escolar.

De naturaleza cualitativa, esta investigación se caracteriza como un estudio de caso. El diseño metodológico incluye la planificación de proyectos creativo-musicales, la implementación de estos proyectos en un grupo de alumnos de quinto grado y la observación de las clases durante un año lectivo. En este proceso se buscó construir un ciclo que parte de los estudios acerca del aprendizaje creativo para la elaboración de las planificaciones para pasar a las prácticas colaborativas en clase, cuyos registros producen datos que permiten articular teoría y práctica pedagógicas. Tales cuestiones nos conducen al marco teórico de este proyecto, que articula la enseñanza y el aprendizaje creativo a las prácticas colaborativas, buscando contribuir en la elaboración de referencias teóricas y metodológicas que proporcionen una educación musical más relevante y significativa, orientada a una formación crítica y reflexiva.

Perspectivas teóricas en el campo de las prácticas creativo-musicales

Hay diversas perspectivas investigadoras acerca de la creatividad cuyos trabajos, a lo largo de la historia, han direccionado estudios en las áreas de educación, de educación musical y, más específicamente, investigaciones acerca de prácticas creativas de niños y jóvenes en diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje. Según Craft (2005), las investigaciones acerca de la creatividad en educación han construido algunos conceptos considerando las especificidades del tema en ese contexto, y que son las siguientes: 1) en la escuela no basta con buscar identificar o medir la creatividad, pues la meta mayor es el desarrollo creativo de todos los estudiantes; 2) el foco de las investigaciones no es la creatividad «comprobada» de grandes genios o productos notables, pues el foco son los niños y jóvenes en situación de aprendizaje.

Analizando diferentes tendencias en las investigaciones acerca de la creatividad en el contexto educativo, se diferencian trabajos que tienen como foco *la enseñanza creativa*, *la enseñanza para la creatividad* y *el aprendizaje creativo*.

Para Craft (2005), *la enseñanza creativa* consiste en el uso de aproximaciones imaginativas que hagan el aprendizaje más interesante y efectivo, concentrándose en la actuación

del profesor. En el área de educación musical, Burnard y Murphy aclaran:

Enseñar música creativamente exige profesores que ejerciten su compromiso con las prácticas musicales de los niños en el desarrollo de una cultura de oportunidades creativas, asegurando su propia comprensión musical y participación creativa al lado de los niños, y construyendo una comunidad de aprendizaje caracterizada por la confianza y apertura en la cual profesores y niños se sientan confiados y seguros trabajando y aprendiendo con la música (Burnard y Murphy, 2013, p. xvii).

La enseñanza para la creatividad, por otro lado, tiene como orientación el desarrollo de la creatividad de los alumnos, con el foco puesto en el aprendizaje de los niños:

Enseñar para la creatividad musical, en contraste, tiene el foco en el desarrollo de la creatividad musical de los niños, su capacidad de hacer conexiones, trabajar con lo inesperado, valorar la franqueza, hacer preguntas, participar colaborativamente y experimentar ideas solo y con otros (ibíd., p. xvii).

El aprendizaje creativo es un enfoque más reciente, que busca capturar la perspectiva del profesor y la de los alumnos. Según Craft y otros (2008) y también Spendlove y Wyse (2008), se trata de un concepto emergente, que demanda investigaciones *in situ* para que su naturaleza pueda comprenderse mejor. Craft (2005) entiende que los tres términos pueden ser vistos como diferentes aspectos del mismo proceso, pero se hace necesario profundizar en la comprensión sobre cómo se diferencian y se relacionan en las investigaciones acerca de la creatividad en la escuela. De acuerdo con la autora, “para investigar la creatividad en clase de forma efectiva, las relaciones entre profesores y los alumnos deben ser el foco del estudio, y también se hace necesario material empírico que posibilite la caracterización y análisis del aprendizaje creativo, enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad” (p. 23). En esa perspectiva, se busca articular estudios sobre la enseñanza creativa que tienen como foco el papel del profesor en la enseñanza e investigaciones acerca del aprendizaje creativo que están direccionadas a la perspectiva de los niños en el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de música enfatiza la participación de los alumnos en la experimentación, innovación y creación, así como la investigación intelectual, es decir, el aprendizaje de la música como área de conocimiento. Jeffrey y Woods (2009) señalan las transformaciones en las relaciones humanas que los alumnos viven y amplían en el aprendizaje creativo: una experiencia de igualdad, estatus, vivacidad con relación a los demás y a otras personas, y un compromiso en ocuparse más en el aprendizaje social por el bienestar que proporciona a los participantes. Según estos autores (ibíd.), el aprendizaje de los niños está directamente relacionado con las interacciones promovidas y ocurridas en clase que potencian aprendizajes, de forma que si las relaciones sociales en clase disminuyen, los aprendizajes se vuelven menos significativos.

En el contexto de la escuela básica también es importante considerar los procesos colaborativos de composición musical desde enfoques que puedan desarrollar colaboraciones creativas entre estudiantes trabajando en grupo (Odena, 2014). Como explican Burnard y Haddon (2015), la creatividad colaborativa está fundamentada en la responsabilidad compartida, conquistada en la realización de proyectos creativos conjuntos en los que se generan ideas a

partir de pensamientos colectivos, experimentación y de conquistas colectivas, todo ello continuados en el tiempo para alcanzar resultados musicales compartidos.

A través del trabajo colaborativo los niños descubren el sentido de pertenencia, crecen entre sí y agregan en la construcción colectiva de conocimiento. St. John (2006) observa que la realización de las tareas de creación colaborativa permite desarrollar y expandir su comprensión y construcción de significados. Hacer música en colectivo, intercambiar ideas y transformar contenidos propuestos por el profesor, propician en los niños descubrir el placer de la expresión musical, visto que las interacciones entre ellos tienen gran influencia en la calidad de la experiencia. En este sentido, Sawyer (2008) observa que los niños aprenden de un modo más efectivo durante las actividades que les involucran socialmente en procesos de colaboración y trabajo en equipo.

Beineke (2013) argumenta que, participando de las clases como compositores, intérpretes y audiencia crítica, los niños construyen su identidad en el grupo y se convierten en agentes de su propio aprendizaje, construyendo colectivamente el conocimiento que sostiene sus ideas sobre música, constantemente revisadas, actualizadas y ampliadas por sus experiencias musicales y reflexivas.

Componer, presentar y criticar música en clase: cada uno de esos momentos contribuye a que las dimensiones del aprendizaje creativo se articulen, en un proceso que se transforma y se actualiza en su proceso. De esta forma, las composiciones de los niños reflejan los encuentros, influencias y también las tensiones provocadas en la negociación intersubjetiva de ideas musicales y de formas de participación social en el aula a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Beineke, 2015, pp. 55-56).

Se espera que tales experiencias en el aula a lo largo del tiempo favorezcan la constitución de *comunidades de práctica* (Wenger, 2008), es decir, un grupo unido y dedicado en el proceso de negociación y significación de sus prácticas musicales, compartiendo formas de hacer y pensar música que sostienen el aprendizaje creativo. Según Burnard (2013), se trata de un enfoque emergente en las investigaciones en educación musical, ya que el concepto de comunidades de práctica configura una teoría que sugiere caminos para la comprensión de las prácticas sociales desarrolladas en clase, a través de los valores, acciones e interacciones entre profesores y alumnos.

Reflexionando sobre investigaciones que tienen como foco la creatividad en la educación musical, Burnard (2004) observa que se sabe bastante sobre la forma en que los alumnos aprenden, sobre la secuencia de aprendizaje y cómo se desarrollan como aprendices. Sin embargo, se conoce muy poco sobre la perspectiva de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje. De acuerdo con la autora, se hacen necesarias investigaciones que se dediquen a las voces y a las percepciones de los niños sobre el aprendizaje y también a las percepciones de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta óptica, más que enfatizar el aprendizaje musical relacionado a fases o edades, Burnard (2006) propone que las investigaciones se concentren en las prácticas musicales de donde emerge la creatividad musical. De esa forma se busca comprender la diversidad de prácticas musicales, las cualidades de interacción y las relaciones entre los individuos y sus ambientes sociales. El propio hacer musical de los niños, como señala esta autora, está conectado a las prácticas musicales a las que ellos tienen acceso, así que

cabe al proceso educativo ampliar esas posibilidades de acceso y su comprensión.

Con el desafío de buscar caminos que conduzcan al diálogo y a la articulación entre teorías en el campo de la enseñanza y del aprendizaje creativo, y prácticas pedagógicas vividas en clase, se ha elaborado la metodología que se describe a continuación.

Caminos metodológicos

Las prácticas musicales creativas no están consolidadas en los espacios escolares brasileños, ni tampoco están previstas en los documentos curriculares de las escuelas del Estado de Baviera (Minsiterio de Educación del Estado de Baviera, 2004), al sur de Alemania, donde se ha realizado esta investigación. Por esta razón, consideramos importante realizar un trabajo que investigara las relaciones teóricas y metodológicas implicadas en la planificación y acompañamiento de proyectos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a las prácticas creativas en educación musical escolar. Elaborando y desarrollando esos proyectos en la escuela, buscamos construir un movimiento que parte de la teoría hacia la práctica y de la práctica a la teoría en procesos de teorización de la práctica y, al mismo tiempo, de teorías que se transforman en prácticas (Watson y Crawford, 2015).

Ya se ha mencionado la naturaleza cualitativa de este estudio de caso, pues lo que nos interesa es la singularidad del caso en particular, sin intención de generalizar resultados (Stake, 2003). Como explica Sarmiento (2003, p. 140, cursiva del autor), en los estudios de caso, las investigaciones en las escuelas encuentran la posibilidad del “*estudio concreto de los contextos singulares de acción*, las condiciones para la formulación de perspectivas, teorías y conclusiones de implicación teórico-práctica de múltiples valores de sentido”. El trabajo se caracteriza además como investigación participante, integrando la investigación y la acción en clase (Demo, 2008). El diseño metodológico (figura 1) incluye la planificación de proyectos y la observación de las clases de música en la escuela participante. En este proceso buscamos construir un ciclo que parte de los estudios sobre el aprendizaje creativo para la elaboración de las planificaciones, pasando a la práctica en clase, cuyos registros producen datos que nos permiten rever y ampliar fundamentos teóricos y metodológicos para la educación musical. Es importante destacar que en esta investigación la planificación está basada en la definición de Vasconcellos (2012, p. 79, negrilla del autor): “planificar es **anticipar** mentalmente **una acción a ser realizada** y **actuar** de acuerdo con lo previsto”, es decir, incluyendo la elaboración y la realización. Esas planificaciones generadas en la investigación fueron llamadas proyectos creativo-musicales⁴.

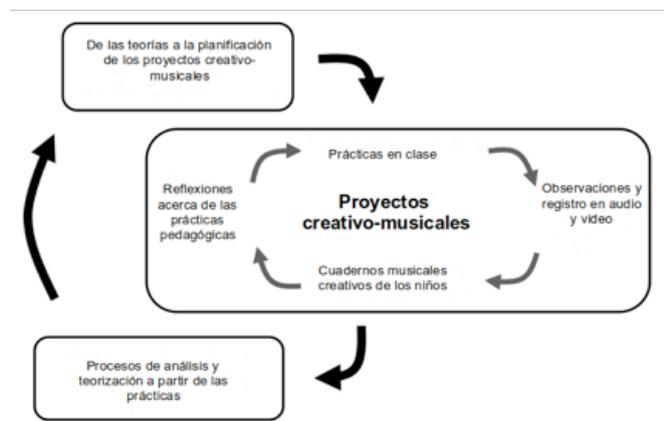


Figura 1: Diseño de la investigación.

De esa forma, los procesos reflexivos sobre la práctica educativa orientaron todo el proceso de investigación, entendiendo que la reflexión sobre las propias experiencias y la búsqueda de espacios compartidos de hacer/pensar música surgen como alternativas para una enseñanza orientada a los significados construidos individual y colectivamente a partir de experiencias musicales creativas. Como destacan Burnard, Apelgren y Cabaroglu (2015), cuando los profesores se dedican a la investigación pueden apropiarse creativamente de las relaciones entre *acción y reflexión*, desarrollando nuevas pedagogías.

El trabajo se ha realizado en colaboración con la profesora de música del Instituto de Enseñanza Media *Maisach* de Baviera (Alemania), con un grupo de quinto grado con 21 alumnos y alumnas con entre 10 y 11 años de edad, de octubre de 2014 a julio de 2015. Los proyectos creativo-musicales fueron elaborados por la investigadora en constante diálogo con la profesora, observando los contenidos y temáticas previstos en el currículo escolar y seleccionados por la profesora colaboradora. Las clases fueron impartidas conjuntamente por la investigadora y por la profesora.

Además, para conocer mejor el punto de vista de los niños sobre su proceso de aprendizaje, se les entregó un cuaderno, llamado *Cuaderno Musical Creativo*, que en este texto llamaremos solamente *cuaderno*. En él, durante toda la investigación, los niños tenían libertad para hacer apuntes sobre las clases de música, reflexionar sobre los procesos y resultados de las actividades y otras cuestiones que consideraran relevantes. Esos datos fueron transcritos y analizados manualmente. Inicialmente las categorías y temas identificados en los escritos de los niños fueron anotados en el margen del texto. Ese proceso se ha profundizado gradualmente a partir de las lecturas y relecturas del material, con el objetivo de elaborar un esquema que permitiera articulaciones conceptuales con el referencial teórico de la investigación.

A continuación, se describen cuatro proyectos creativo-musicales construidos y acompañados en la investigación, cada uno de ellos con una duración de tres a cuatro clases de cuarenta y cinco minutos cada una. Las clases tuvieron lugar en el aula ordinaria y también en un aula de música, equipado con instrumentos musicales de percusión variados. Esas actividades forman parte de planificaciones más amplias, que contextualizaban el trabajo en las clases de música. Cabe señalar que ha sido la primera vez que los niños han tenido la experiencia con prácticas compositivas en las clases de música.

De la planificación a la acción: los proyectos creativo-musicales.

La planificación de proyectos creativo-musicales involucra la articulación de principios pedagógicos que consideren el aprendizaje creativo, las prácticas colaborativas y el papel del profesor en ese proceso. Según Tafuri (2006), los resultados de las composiciones de niños están fuertemente relacionados con la naturaleza de la tarea solicitada, cuyo potencial creativo se maximiza en tareas que incluyen restricciones, sin llegar a ser prescriptivas. Desde esa perspectiva, Craft y otros (2008) consideran que en el aprendizaje creativo siempre es un dilema y un desafío para el profesor encontrar el equilibrio entre la iniciación al aprendizaje por el adulto y el niño, pues mucha determinación por aquél restringe la autodeterminación de éstos y su capacidad de desarrollar sus propias ideas, mientras la libertad excesiva puede confundirlos o no permitirles avanzar en aquello que ya son capaces de realizar por sí mismos.

Odena (2014) contribuye con principios que pueden orientar el diseño de pedagogías dirigidas a las colaboraciones creativas en clase. Entre ellos se menciona los que son especialmente relevantes en esta investigación: que las propuestas involucraran desafíos en niveles adecuados a las capacidades de los niños, proponiendo problemas que tuvieran posibilidades reales de encontrar soluciones; y que las actividades permitieran diferentes niveles de estructuración y de libertad de los niños en decidir cómo realizar el trabajo y de qué manera hacerlo. Los proyectos buscaron también proporcionar oportunidades para que los niños expandiesen sus conocimientos técnicos y musicales oyendo y analizando las composiciones de los compañeros, construyendo criterios compartidos de evaluación de sus propias músicas y también de otros repertorios (Odena, 2014). Bajo esta óptica, las planificaciones asumieron una dinámica básica de trabajo: un momento inicial de contextualización de la actividad realizado con todos los alumnos, enseguida la división en grupos de cuatro o cinco niños para la realización de la propuesta de composición y, al final, la presentación de las composiciones para los compañeros, seguida de un análisis y reflexión acerca de sus producciones musicales.

El primer proyecto se intituló «Palomitas Sonoras» y tuvo como objetivo acercar a los niños a algunas prácticas musicales del siglo XX, trabajando con patrones rítmicos irregulares, ruidos y sonoridades de su entorno cotidiano para producir música. La propuesta está basada en el contenido de aprendizaje que prevé la experimentación de representaciones gráficas de sonido, creación de grafías propias y análisis de los resultados (Bayern, 2004). Para introducir el tema se propuso la lectura de partituras gráficas de Murray Schafer (1991) que exploraban una variedad de texturas y ambientes sonoros, como la de una tormenta seguida de un día de sol. A continuación, la propuesta de composición consistió en crear una pieza a partir de la sonoridad de palomitas estallando, trabajando el tema de forma lúdica y acercándolo al universo de los niños. Los alumnos trabajaron en pequeños grupos y escribieron la composición utilizando variadas formas de notación.

El segundo proyecto llevaba por título «Ver Música, Oír Imágenes», elaborado en asociación con el contenido de aprendizaje “Oír y comparar piezas musicales que asocian

imágenes con música” (Bayern, 2004, p. 129). En nuestro proyecto los niños compusieron músicas para imágenes del libro *Misturichos* (Carvalho y Bueno, 2012) en donde en cada ilustración se mezclan dos animales diferentes. La propuesta consiste en componer una música para la ilustración pensando de qué manera las características de cada animal serían alternadas y mezcladas en la música. Cada grupo de niños recibió una ilustración diferente, sugiriendo la exploración de sonoridades que representaran la levedad del vuelo de la mariposa y la ferocidad de la fiera; los saltos del mono y el movimiento del caracol; el movimiento de la abeja de flor en flor y el camello caminando lentamente en el desierto. Seguidamente se apreciación algunos movimientos de *El Carnaval de los Animales*, de Camille Saint-Saëns. En este momento, se incentivó a que los niños relacionaran las características de la música con las características del animal representado por el compositor.

En el proyecto siguiente, la propuesta consistió en un «Viaje Musical» en el que se trabajó una canción de capoeira, acompañada por percusión corporal y momentos de improvisación utilizando el cuerpo. De Brasil y las influencias africanas en su música, que representa movimientos de lucha de esclavos contra los colonizadores portugueses, el viaje siguió con una canción del Zimbabue llamada *Le ie bore ie*⁵ (Sodré, 2010). A continuación se trabajó la historia de la «danza de las botas de caucho», creada por negros esclavizados que trabajaban en minas de oro en África del Sur, en siglo XIX. Como se prohibía la charla entre ellos, los trabajadores se comunicaban por medio de códigos, golpeando en las botas y moviendo las cadenas. De esa práctica nació una danza muy energética y exuberante. Este fue el tema de la siguiente actividad, la composición de un arreglo para la canción, en el estilo de la danza de las botas de caucho.

El último proyecto, «Musicando Poemas», propuso la composición de canciones. Aquí la profesora seleccionó poemas de Heinz Erhardt, poeta, músico, humorista y actor alemán ya conocido por los niños. Los poemas eran cortos, de cuatro versos, con temáticas divertidas, metáforas y juegos de palabras que le dan un tono lúdico. En grupos, cada uno con un poema diferente, los niños compusieron canciones para los poemas y crearon arreglos con instrumentos para acompañar la música.

En esta investigación, siguiendo orientaciones de estudios acerca del aprendizaje creativo (Jeffrey y Woods, 2009), se entiende que el papel de las profesoras es cuestionar, guiar y expandir las ideas musicales de los niños, buscando establecer un ambiente de relaciones sociales que estimulen el diálogo, el interés con el proceso de aprendizaje del grupo, la colaboración mutua, el compromiso de los niños y la valoración de sus contribuciones en el proceso de aprendizaje.

De estos proyecto nos preguntamos a continuación qué representan esas prácticas para los niños y de qué forma la participación en los proyectos creativo-musicales contribuyó en la construcción de procesos colaborativos en el aprendizaje creativo.

De los proyectos a los procesos colaborativos en el aprendizaje musical creativo

Primeramente, se destacan las expresiones utilizadas por los niños para describir el trabajo en las clases de música y, más específicamente, los proyectos de composición: alegre, divertido, *cool*, bonito, loco, gracioso, con fantasía,... revelando una actitud positiva con relación a las clases. Participar de las clases y componer músicas en grupo son actividades vistas como placenteras por los niños. En general, el grupo se mostraba motivado también en otras asignaturas, ya que iban a clase con disposición y alegría. Esa postura se mantuvo durante la participación en los proyectos creativo-musicales: los niños estaban muy involucrados con las propuestas desde el comienzo de la investigación. Trabajar en pequeños grupos tampoco era una novedad para ellos, ya tenían equipos organizados, en dos configuraciones diferentes, formando cuatro o cinco grupos.

En los primeros trabajos de composición, se observó que los debates entre los niños tenían como tema principalmente qué hacer. No sabían exactamente qué se esperaba de ellos, intercambiaban ideas, pero no llegaban a un acuerdo. En todo momento uno o dos niños preguntaban a la profesora o a la investigadora si el trabajo se podría hacer de esa o de aquella manera, o si entre las ideas de uno u otro compañero, cuál era la «correcta». Cuestiones musicales, aunque presentes, no eran el eje de las discusiones. En las primeras presentaciones para todo el grupo, varios niños se avergonzaron, y veían con curiosidad las composiciones de los otros grupos. A lo largo del año, se mostraron motivados, felices, dedicados y cada vez más confiados en la capacidad de hacer sus propias músicas.

Desde el inicio fue muy interesante observar la variedad de ideas presentadas por cada grupo para la misma propuesta. Por ejemplo, en la composición con el tema de las palomitas, algunos grupos trabajaron con la idea de paisaje sonoro, explorando irregularidades rítmicas con los instrumentos, o comenzando con el sonido de echar las palomitas en la olla, mezclarlas, y después los estallidos, cada vez más fuertes y densos, disminuyendo poco a poco; otro grupo creó una melodía cantada siempre con la misma sílaba y acompañada de percusión, y otra idea presentada fue una canción en la cual la letra trataba sobre palomitas. Cada grupo escribió la partitura de su música en una lámina transparente, que fue proyectada en la pared durante la presentación. Todos se esforzaron por leer la partitura gráfica, lo que de cierta manera les dejó más enganchados en la presentación de los trabajos.

Las primeras presentaciones con la variedad de ideas traídas por los grupos ya ampliaron las ideas de los niños sobre las múltiples posibilidades de realización de la misma propuesta. Presentaron diferentes respuestas para el mismo «problema», y todas ellas eran posibles. La diversidad de respuestas para las propuestas de composición se mantuvo a lo largo del trabajo durante todo el año. Sin embargo, se modificó la forma en que trabajaban los grupos: los niños ya no sentían más la necesidad de preguntarles a las profesoras si lo que hacían era «correcto» o no, y así el repertorio de ideas musicales se amplió, los debates en grupo tenían foco cada vez más en aspectos musicales, implicando la toma de decisiones estéticas. De esa forma, las composiciones de los

niños reflejaban los encuentros, influencias y también las tensiones provocadas en la negociación de ideas musicales a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El momento de las presentaciones en grupo también se modificó progresivamente: en lugar de mirar con curiosidad los trabajos de los compañeros, cada vez más los niños miraban de forma crítica las composiciones, buscando percibir qué era «nuevo» y «original» en cada trabajo, con criterios que se establecieron y ampliaron en cada propuesta nueva. Se observó que el grupo construyó colectivamente ideas sobre cómo se puede componer una música colaborativamente y cada vez se involucraban de forma más intensa en ese proceso. Tal observación coincide con las conclusiones de Mardell, Otami y Turner (2008), que señalan que cuando los niños tienen espacio para compartir sus ideas y reflexionan al respecto, pueden construir un cuerpo de conocimiento colectivo sobre el objeto en cuestión, permitiendo que sigan modificando y añadiendo ideas y construyendo comprensiones colectivas sobre cómo trabaja el grupo. De acuerdo con Burnard y Haddon (2015), la creatividad en grupo depende de un sistema compartido de convenciones creativas. En este sentido, se observa que los momentos de composición en grupo y las presentaciones a los compañeros desempeñan un importante papel para el desarrollo de los procesos colaborativos de composición musical, pues contribuyen a la construcción de un sistema compartido de ideas en cada grupo que sostienen el aprendizaje creativo.

El trabajo realizado en pequeños grupos para producir algo o resolver un problema motivó la participación colaborativa de los estudiantes. Como explican Jeffrey y Woods (2009), los participantes trabajan a partir de una explosión de ideas e interacciones que dan soporte a sus realizaciones. En ese proceso se negocian ideas y decisiones tomadas por el grupo que hace sus elecciones participando de forma activa en la construcción del aprendizaje. Trabajos en grupo que posibilitan la interacción de los niños con los compañeros motivan sus intereses, convirtiéndose en un aprendizaje más relevante, placentero y significativo (Jeffrey y Woods, 2009).

En cuanto al aprendizaje de los niños en las actividades de composición, es importante, como menciona Burnard (2004), reflexionar acerca de la percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje, ya que muchas veces sus perspectivas difieren bastante. Los cuadernos daban algunas pistas en este sentido: “aprendí a componer una canción con mi grupo”; “aprendí con los compañeros”; “aprendí a trabajar más con los demás”; “aprendí que somos un equipo, trabajamos todos juntos, somos un grupo”; y aprendí a “hacer músicas por nosotros mismos”. Los escritos de los niños parecen indicar, como observa Burnard (2004), que para los niños el aprendizaje ocurre cuando hay interacción entre ellos, en los procesos sociales creados en los grupos y en los momentos en que pueden tomar sus propias decisiones. En otras palabras, el aprendizaje ocurre, según los niños, cuando tienen el control sobre su propio aprendizaje.

Cuando se refieren a las profesoras, los alumnos relatan con alguna frecuencia que hicieron muchas cosas «con» el grupo, destacando la idea de que la clase no sucede de forma unidireccional, de la profesora hacia a los alumnos, sino como un proceso de hacer algo juntos, colectivamente. Parece que esa percepción tomó consistencia entre los niños

porque a medida que se sentían más seguros para realizar las actividades de composición, desarrollaron su autonomía. Inicialmente, las expectativas de los niños cuando presentaban sus trabajos estaban más dirigidas a la respuesta o evaluación que las profesoras harían de su composición y, a lo largo del año, empezaron a ver sus músicas más como resultados de un trabajo colectivo que le daba sentido a todo el grupo. Ese proceso es bastante significativo cuando se entiende la escuela como espacio volcado a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y actuantes en la sociedad. Como explica Martinazzo (2005), el proceso de entendimiento compartido está en la base de la constitución de construcciones sociales y pedagógicas, emancipatorias y democráticas. Trabajos de esa naturaleza demandan tiempo y continuidad en la participación en proyectos que valoren y favorezcan la autoría, la colaboración y la colectividad.

Consideraciones finales

Los proyectos creativo-musicales fueron elaborados atendiendo a las orientaciones y contenidos de la propuesta curricular para este nivel de enseñanza en el Estado de Baviera, vistos desde la perspectiva de una investigadora brasileña. Aunque en estos documentos no se enfatizan y ni siquiera están previstas actividades de composición, al mismo tiempo están abiertos lo suficiente como para hacer posible su articulación con referentes teóricos del aprendizaje creativo.

La participación de los niños en los proyectos creativo-musicales parece haber contribuido a la construcción de una educación musical relevante y significativa que abre nuevas posibilidades y amplía sus horizontes musicales. Esa perspectiva se puede observar en el discurso de un niño al relatar acerca de lo que más le gustó en las clases: “muchas cosas fueron posibles a partir del trabajo que hicimos”.

En el proceso de aprendizaje creativo, el aprendizaje musical de los niños supera el aprendizaje de habilidades y conceptos musicales, incluyendo también aprendizajes acerca de los propios procesos colaborativos. En este sentido, las reflexiones sobre los trabajos realizados en clase, en especial sobre la manera en cómo los niños han cambiado sus formas de participación en la realización de composiciones en grupo, señalan en esta dirección. Esto provoca un alto sentido de pertenencia y compromiso mutuo en el cual se basa el aprendizaje creativo.

La metodología de investigación utilizada parece haber sido adecuada a los objetivos de la investigación, favoreciendo la aproximación y la articulación entre teorías y prácticas pedagógicas, en procesos circulares de acción y de reflexión, de planificación, práctica en clase, registro, investigación e intentos de teorización. En este sentido, es importante destacar los límites de este trabajo, que no permite la generalización de resultados y que tampoco se propone prescribir estrategias metodológicas para la enseñanza de la música. Sin embargo, se entiende que la continuidad de estudios de esa naturaleza puede favorecer la construcción de nuevas miradas, fundamentos teóricos y perspectivas metodológicas para la educación musical en un contexto global.

Notas

¹ La ciudadanía se entiende aquí como “participación social y política, así como ejercicio de derechos y deberes políticos, civiles y sociales, adoptando, en el día a día, actitudes de solidaridad, cooperación y rechazo a las injusticias,

respetando el otro y exigiendo para sí el mismo respeto”(Secretaría de Educação Fundamental, 1997, p. 69).

² Los Parámetros Curriculares Nacionales -PCN- (Secretaría de Educação Fundamental, 1997) son documentos de referencia que no son obligatorios.

³ Esas reflexiones provienen del proyecto de investigación posdoctoral desarrollado en el Instituto de Pedagogía Musical de la Universidad Ludwig-Maximilians de Múnich, en Alemania, en colaboración con la Universidad del Estado de Santa Catarina, en Brasil. Proyecto financiado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) del Ministerio de la Educación, Brasil.

⁴ En esta investigación la expresión «proyectos creativo-musicales» se ha adaptado de la definición de «proyectos de trabajo», por Hernández y Ventura (1998), pero aquí el foco está específicamente en la temática de las prácticas musicales creativas. Según Hernández y Ventura (1998, p. 61), los proyectos de trabajo consisten en una forma de organizar los conocimientos escolares, buscando favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación al tratamiento de la información y a la relación entre diferentes contenidos alrededor de problemas o hipótesis que faciliten la construcción de conocimientos significativos por los alumnos.

⁵ Una traducción libre del título sería: *Vea el milagro que somos*.

Referencias

- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37, 31-44. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123668003>.
- Barret, M. S. (2003). Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. En M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education.
- Beineke, V. (2013). Creative learning and communities of practice: Perspectives for music education in the school. *International Journal of Community Music*, 6(3), 281-290. doi: 10.1386/ijcm.6.3.281_1.
- Beineke, V. (2015). Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da Abem*, 23 (34), 42-57. Disponible en <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/531/441>.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263.
- Bitencourt, R. L., Pessôa, P. P. y Silva, J. A. S. E. (2008). A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música. *Anais do 17. Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo: UNESP.
- Burnard, P. (2004). Musical creativity as seen by the children. *Proceedings of the 26th International Society for Music Education World Conference*. Tenerife: ISME.
- Burnard, P. (2006). The individual and social worlds of children's musical creativity. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2013). Teaching music creatively. En P. Burnard y R. Murphy (Eds.), *Teaching music creatively*. Londres: Routledge.
- Burnard, P. y Haddon, E. (2015). Introduction: The imperative of diverse musical creativities in academia and industry. En P. Burnard y E. Haddon (Eds.), *Activating Diverse Musical Creativities: Teaching and Learning in Higher Music Education*. Londres: Bloomsbury.
- Burnard, P. y Murphy, R. (2013). Introduction. En P. Burnard y R. Murphy (Eds.), *Teaching Music Creatively*. Londres: Routledge.
- Burnard, P., Apelgren, B. M. y Cabaroglu, N. (2015). Researching teachers: Teachers researching as teaching practice. En P. Burnard, B. M. Apelgren y N. Cabaroglu (Eds.), *Transformative teacher research: Theory and practice for the 21st*. Boston: Sense Publishers.
- Carvalho, B. y Bueno, R. (2012). *Misturichos*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Londres: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T. y Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept. En A. Craft, T. Cremin y P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham.
- Demo, P. (2008). *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro.
- Dogani, C. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 263-279.
- Jeffrey, B. y Woods, P. (2009). *Creative learning in the Primary School*. Londres: Routledge.
- Kertz-Welzel, A. (2013). Internationalisierung und Interkulturalität: Der Beginn eines notwendigen Dialoges. *Diskussion Musikpädagogik*, 60, 20-23.
- Mardell, B., Otami, S. y Turner, T. (2008). Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. En A. Craft, T. Cremin y P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham.
- Martinazzo, C. J. (2005). *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Ministerio de Educación del Estado de Baviera (2004). Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). *Lehrplan für die bayerische Mittelschule. Jahrgangsstufenlehrplan. Musik Jgst. 5*. Disponible en https://www.isb.bayern.de/download/13387/02lp_mu_5_r.pdf.
- Odena, O. (2012). Perspectives on musical creativity: where next? En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*. Surrey: Ashgate.
- Odena, O. (2014). Towards Pedagogies of Creative Collaboration: Guiding Secondary School Students' Music Composition. En M. S. Barret (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music*. Surrey: Ashgate.
- Odena, O. y Welch, G. (2012). Teacher's perceptions of creativity. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research*. Surrey: Ashgate.
- Sarmento, M. J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. En N. Zago, M. P. Carvalho y R. A. Teixeira.

- (comp.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sawyer, K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47, 50-59.
- Sawyer, K. (2014). Musical performance as collaborative practice. En M. S. Barret (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music*. Surrey: Ashgate.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. San Pablo: Unesp.
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Sodré, L. A. (2010). *Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*. San Pablo: Duna Duetto.
- Spendlove, D. y Wyse, D. (2008). Creative learning: definitions and barriers. En A. Craft, T. Cremin y P. Burnard (Ed.), *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham.
- St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, 34 (2), 238-261.
- Stake, R. E. (2003). Case Studies. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (Ed.), *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. En I. Deliège y G. A. Wiggins (Ed.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Nueva York: Psychology Press.
- Vasconcellos, C. dos S. (2012). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. San Pablo: Libertad Editora.
- Watson, S. y Crawford, M. (2015). Connecting leadership, professional development and affect. En P. Burnard, B. M. Apelgren y N. Cabaroglu (Ed.), *Transformative teacher research: Theory and practice for the C21st.*. Boston: Sense Publishers.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sobre la Autora

Viviane Beineke

Doctora en Música por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS). Profesora del Departamento de Música de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordinadora del programa de postgrado en Música de la UDESC (PPGMUS).

Realizó una estancia post-doctoral en la Universidad Ludwig Maximilians (LMU) de Munich (Alemania). Editora de la Revista *Música na Educação Básica*. Realiza investigaciones sobre prácticas creativas en educación musical, didáctica y metodologías de la enseñanza de la música. También produce material didáctico para la formación del profesorado de música.

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina -
UDESC
Departamento de Música - DMU
Av. Madre Benvenuta, 1907
Florianópolis - SC (Brasil)
CEP 88035-001



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.