

La música eleva el tono

Diversos estudios inciden en que la enseñanza musical mejora el rendimiento en otras materias. La asignatura, obligatoria en muchos países, queda relegada a un segundo plano con la ley Wert

JUAN MANUEL JÁTIVA | Valencia | 15 JUN 2013 - 21:51 CET

50

Archivado en: Consejerías UV Rendimiento escolar Comunidad Valenciana Calidad enseñanza Administración autonómica España Música Sistema educativo Organizaciones internacionales Educación Administración pública Sociedad Cultura Relaciones exteriores



Alumnas del colegio La Patacona de Alborai, en una clase de música.

A diferencia del resto de sus compañeros, 10 grupos de cuatro alumnos de tres colegios de Valencia y su área metropolitana reciben de una a dos de la tarde una clase extra de música. La imparten profesores de la sociedad musical del barrio, Benimaclet, o del pueblo, Alborai. Junto a otros tantos alumnos integrados en grupos de control, esos 80 niños y niñas forman parte de un proyecto de investigación, Amure, que la Consejería de Educación y la Universidad de Valencia pusieron en

marcha a principios de año para comprobar los efectos de la educación musical en la lucha contra el fracaso escolar.

La iniciativa surgió a partir de la tesis doctoral de Carmen Reyes, violinista y maestra de un colegio de Sagunto, sobre el rendimiento académico de los alumnos que cursan estudios artístico-musicales. Algunas de las conclusiones eran llamativas: el 37% de los alumnos músicos aprobaba con un sobresaliente; el 42%, con notable y solo un 1% no llegaba al suficiente. El proyecto Amure introduce elementos metodológicos nuevos. “Necesitamos aislar la influencia de factores socioeconómicos y culturales del entorno familiar del alumno que es objeto de investigación”, explica Pau Rausell, director del proyecto. Es decir, factores como los niveles de renta y la formación académica de los progenitores.

Rausell añade otras razones de fondo para abordar esta experiencia piloto: “Consideramos que, teniendo un índice de abandono escolar temprano por encima de la media nacional y disponiendo de una red de escuelas de música densa que abarca casi todo el territorio autonómico, ¿por qué no utilizarlas como instrumento para atajar el problema del fracaso escolar si se confirman nuestras hipótesis?”.

Son tres las hipótesis a confirmar. Una, que el aprendizaje musical afecta al desarrollo de aspectos cognitivos, mejorando los resultados académicos. Dos, que mejora las aptitudes y actitudes respecto a los procesos de aprendizaje al reforzar los hábitos de gestión del tiempo y disciplina. Tres, que influye en el trabajo en equipo y la socialización vinculados al rendimiento escolar. Sin anticipar resultados, la directora del centro, Maica Romany, reconoce haber observado mejoras en la motivación del alumnado, aunque no falte quien, comenta con humor, lamenta perderse un rato de fútbol por la clase de música.

Una experiencia con 80 niños busca acotar el efecto de la música en la mejora Precedentes no faltan. Entre los más ambiciosos y recientes, Rausell llama la atención sobre el desarrollado entre niños desfavorecidos de 10 centros escolares australianos durante tres años, que mostró el

escolar impacto que producían programas basados en la enseñanza artística de la fundación The Song Room, tanto en el rendimiento en las diferentes áreas de conocimiento como en la asistencia y permanencia en la escuela y en el bienestar emocional o social del alumnado.

La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCV), que con 542 escuelas aglutina la mitad del sector en España, desarrolla desde hace año y medio una campaña en favor de la educación musical, esgrime diversos estudios nacionales e internacionales, tesis doctorales o proyectos de investigación para reforzar sus argumentos. El realizado en la Universidad de Carolina del Norte por la profesora Debra S. O'Connell en 2005, con 13.000 alumnos, concluía que “aquellos que siguen estudios de formación musical tienen mejores resultados en lengua, matemáticas, historia y ciencia”. Otro más reciente de la Universidad de Ohio detectaba mejoras “con especial incidencia en matemáticas y lengua”.

Maravillas Díaz, titular del Área de Didáctica de la Música en la Universidad del País Vasco, se pregunta con cierta contrariedad “cuándo dejaremos de justificar la importancia de las artes y por tanto de la música en el currículo escolar”. Recuerda que muchos especialistas han dedicado “tanto y tanto tiempo a mostrar y demostrar que la asignatura de música impartida desde la edad infantil es necesaria para desarrollar las capacidades cognitivas, perceptivas y expresivas de niños y adolescentes” que duda de si se va “por el buen camino del entendimiento y la comunicación con las políticas educativas que se llevan a cabo en nuestro país”. Los expertos apoyan ahora su discurso en la neurociencia, que en los últimos años “ha activado un interesante debate sobre la enseñanza y aprendizaje musicales”, al averiguar “cómo responde el cerebro a diferentes tipos de música” gracias a la tecnología, subraya Díaz.

En la mayoría de la la OCDE es materia obligatoria y con más horas, dice COAEM

A los educadores, estos avances les llevan a una nueva visión de los procedimientos aplicables a la comprensión y el aprendizaje musical, pero también les indica que la estimulación musical activa en los niños los procesos del lenguaje, entre otros, como señalaba el neurocientífico y profesor de Psicología de la música de la Universidad de Berlín Stefan Koelsch. O que la “música se distribuye por todo el cerebro, en contra de la antigua idea simplista de que el arte y la música se procesan en el hemisferio derecho, mientras que el lenguaje y las matemáticas se procesan en el izquierdo”, como escribía su colega americano Daniel Levitin.

García Abril, Kiko Veneno, Lolo Rico, o Bunbury firman un manifiesto

Entre las capacidades que desarrolla la música, Díaz detalla “audición interior, concentración, memoria comprensiva, ordenamiento psicomotriz, autoestima o socialización”, todas útiles en otros aprendizajes. Si bien es cierto que algunas se desarrollan con otras actividades, como el deporte, otras no tanto, “como la creatividad”. Y nadie, advierte la profesora vasca, pone en duda el deporte en el currículo.

La FSMV forma parte de la red de enseñanza informal que componen las escuelas de música repartidas por todo el Estado, bien de titularidad municipal o asociativa, acuciadas por los drásticos recortes públicos. Ahora esta federación suma sus instrumentos a los de la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español) en la batalla por una presencia cualificada de la música en la futura Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE). Ambas entidades han presentado una batería de enmiendas a los grupos parlamentarios con vistas a la tramitación de la ley. En esta, la música y la oferta de enseñanzas artísticas dependerían de decisiones de las comunidades autónomas y de los centros educativos, en el mismo bloque y al mismo nivel que otras cinco o seis materias específicas “dependientes de la oferta educativa”. Algo que no sucede, argumentan, en la mayoría de los 34 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Alegan que apenas existen países en este ámbito donde la educación musical no sea obligatoria en los cursos de educación

Las sociedades

Primaria ni Secundaria inicial. Además, dado que la nueva ley pretende mejorar las posiciones del alumnado español en las clasificaciones del informe PISA, subrayan que muchos de los países con muy buenos resultados en PISA dedican un mayor número de horas a la educación musical.

musicales quieren colaborar contra el fracaso escolar

Italia, Corea del Sur, Alemania y Estados Unidos son, según los datos elaborados por la COAEM, los que más tiempo dedican a la música en Primaria, un promedio de una hora y media a dos por semana. España, por ejemplo, dedica un promedio de una hora semanal, lo que la sitúa en la parte baja de la tabla. En Secundaria, Finlandia, Austria Francia y, de nuevo, Corea del Sur son los países con mayor número de horas.

Pero más importante que el horario es la obligatoriedad, que en la mayoría de estos países “ni siquiera se ha eliminado” tras “las reformas totales o parciales que se están acometiendo”, en buena medida, para mejorar “los resultados en los informes PISA”.

Coadyuva en los procesos del lenguaje, dice la neurociencia

Lo que reclaman es “la troncalidad y la obligatoriedad para la música”, afirman con rotundidad tanto Blanca Domínguez, profesora de música de Secundaria en Huesca y presidenta de la COAEM, como Josep Almería, psicólogo y presidente de la FSMCV. Si se objeta que puede parecer una batalla más por ganar espacio en el currículo escolar, la profesora aragonesa puntualiza: “No vamos a decir que debemos tener las mismas horas que lengua, ni que nuestras enseñanzas sean más importantes que la tecnología o que la cultura”. Dejan claro, sin embargo, que “la educación musical y artística es la base fundamental de la competencia cultural y artística, una de las ocho competencias establecidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo” en 2006 como “clave para el aprendizaje permanente de todo ciudadano de la Unión Europea”.

Maravillas Díaz cita a David J. Elliott, profesor de la Universidad de Nueva York, al decir que la conciencia humana no solo “está mediada por los procesos lingüísticos o matemáticos, por lo tanto, es absurdo sugerir que el desarrollo matemático-verbal es la única llave que vuelve valioso el desarrollo humano”.

“El problema no se resuelve solo con más horas”, dice Francisco Beltrán

La COAEM suma hoy en día más de 700 adhesiones al manifiesto conjunto de las enseñanzas musicales y los profesionales de la música contra la LOMCE. La primera razón del manifiesto es que con la eliminación en la ley de la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, y Música en Educación Secundaria puede haber alumnos que terminen su escolarización obligatoria en España “sin haber estudiado la materia de Música en ningún curso”. Compositores como Antón García Abril, directores como Luis Cobos, escritoras como Lolo Rico o los músicos populares Kiko Veneno o Bumbury, suscriben el manifiesto junto a otros profesionales, departamentos universitarios o conservatorios.

Las razones de estas organizaciones en defensa del mantenimiento del actual estatuto del área de Educación Artística y la Música han sido en parte avaladas por el dictamen que sobre la *ley Wert* ha hecho el Consejo de Estado, al recomendar que “su oferta siga siendo al menos obligatoria para las Administraciones educativas”.

El catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia Francisco Beltrán, reconoce que “está bien luchar por una presencia más sustantiva, más extensa y más profunda de la música en el currículo que se está formateando ahora de determinadas materias”. Lo considera necesario “para no caer en el utopismo”. Pero, dice, “el problema de la presencia de la música en la escuela no lo resuelves con eso, porque además te vas a enfrentar a otros que exigen un tratamiento igualmente digno y extenso para su materia”.

Según Beltrán, quienes lo defienden han de ser conscientes de que el problema de fondo es el modelo institucional de la escuela, un formato siglo XIX. “Las sociedades musicales dirán en esa guerra no entro, pero han de tenerlo en cuenta si a la larga quieren que se entienda que la música no es solo un fragmento de la vida de los sujetos que se limita los martes de nueve a diez y cuando sean mayores el tiempo del hilo musical en el ascensor o el aeropuerto”. Hay

prismas muy distintos a través de los que mirarlo, advierte, desde la formación del profesorado al tiempo que se le asigna a la materia, pero sin olvidar la relación de las demás materias, porque “no tiene sentido enseñarle música sin enseñarle la relación con las matemáticas, por ejemplo, porque la vida no nos ofrece realidades segmentadas de ese modo”.

La escena nacional ofrece otro tipo de segmentación, la enseñanza que se ofrece en las escuelas de música, la de los conservatorios, de carácter especializado y la de los colegios e institutos. “La viabilidad de organizar proyectos comunes entre los centros escolares y los centros especializados conlleva”, según Maravillas Díaz, “un importante reto educativo”. Apunta la existencia de un interés entre los docentes de ambos lados por coordinarse “en algunas actividades a pesar de que estas enseñanzas obedezcan a fines diferentes” y lo considera positivo “para los propios centros por las ventajas que tiene tanto a nivel educativo como social”.

El proyecto de *escuelas tándem* que puso en marcha hace dos años la Obra Social Catalunya Caixa, trabaja la colaboración entre centros públicos, conservatorios y escuelas de música. Inspirado en las Magnets School de EE<UU, pretende combatir el fracaso escolar y evitar el riesgo de segregación de las escuelas públicas. El proyecto Amure de Valencia es otra fórmula de cooperación entre ambos sistemas. Como presidente de la federación que aglutina a más de medio millar de sociedades musicales, Josep Almería considera “fundamental la conjunción de la troncalidad de la Música en Primaria y en la ESO con la labor de las escuelas de música” en el plano extracurricular y cuenta que están trabajando con la Administración “en un nuevo modelo de colaboración entre las escuelas de música, los colegios y los institutos para la socialización y la lucha contra el fracaso escolar”.

No corren buenos tiempos para educación musical, coinciden unos y otros, pero quizá nunca se habían puesto en marcha iniciativas y estudios como los que ahora están curso.