

EDUCACIÓN MUSICAL DESCENTRALIZADA

El alumno es el método

YAMEL ROMERO SOTO

Segunda edición, revisada y ampliada

© Yamel Romero Soto, 2026

Versión revisada y ampliada
Agosto de 2026

ISBN: 979-8-184599243

Publicación independiente
Impreso bajo demanda

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Edición del autor · Donostia – San Sebastián

Los nombres de las personas que aparecen en este libro han sido modificados, así como algunos detalles que podrían permitir su identificación. Véase la nota preliminar.

Índice

Nota preliminar.....	7
Prólogo. Cuando el mapa empezó a quedarse pequeño.....	II
Parte I • Las personas que cambiaron las preguntas.....	15
1. El alumno que no encajaba.....	17
2. Cuando la atención nace de la relación.....	21
3. La música que ya vive dentro de cada persona.....	25
4. El currículo invisible.....	29
5. Cuando la oposición también quiere cantar.....	35
6. Cuando volver también es una forma de participar.....	41
7. Cuando el deseo llegó antes que la clase.....	45
8. El puente entre la música que ama y la música que descubre.....	49
9. La música que crece cuando aparece otra voz.....	53
10. Cuando no funcionó.....	59
11. Cuando cambiaron las preguntas.....	67
Parte II • Hacia una nueva comprensión de la educación musical.....	69
12. Los principios de la Educación Musical Descentralizada.....	71
13. Validar antes que adaptar.....	81
14. Del encuentro al desarrollo musical.....	87
15. Cómo observar: un protocolo de trabajo.....	91
16. Objeciones previsibles.....	103
17. La escuela que todavía no existe.....	113
Epílogo. Seguir aprendiendo a escuchar.....	117
Apéndice I. Nota metodológica.....	119
Apéndice II. Bibliografía comentada.....	123
Apéndice III. Laboratorios de aula.....	129
Agradecimientos.....	151
Sobre el autor.....	153

Nota preliminar

Sobre este libro y sobre las personas que aparecen en él

Este libro reúne el trabajo de varios años con niños, adolescentes y adultos que aprenden música de maneras muy distintas. Muchas de las personas que aparecen en estas páginas llegaron acompañadas de un diagnóstico del desarrollo, de la comunicación, del aprendizaje o de la discapacidad. Otras no. Al trabajar con ellas tuve que revisar ideas que hasta entonces me habían servido para enseñar. Cada una lo hizo de una manera distinta, y por eso he querido contar sus procesos por separado.

Prefiero decirlo al principio y no dejar que el lector lo deduzca a mitad del libro. Durante la primera edición evité nombrarlo, en parte por pudor y en parte por la convicción, que sigo teniendo, de que estas personas no deben ser presentadas por aquello que les cuesta. Con el tiempo comprendí que no nombrarlo tenía un coste mayor: dejaba a quien más podía necesitar este libro sin saber que hablaba de su trabajo y de su hijo.

Este libro habla de educación musical y de diversidad. Los nueve casos corresponden a procesos educativos, no terapéuticos. En ellos utilizo también herramientas de mi formación en musicoterapia, siempre al servicio del aprendizaje musical. Me interesa contar qué hizo cada una de estas personas con la música y qué tuve que aprender yo para acompañarla. En mi experiencia, algunas de las cuestiones que aquí aparecen se encuentran también en otros alumnos, aunque resulten menos visibles cuando pueden seguir sin dificultad lo que les proponemos. Esa relación entre los casos y el resto del alumnado es una interpretación que desarrollaré a lo largo del libro; no convierte estas historias en una muestra representativa.

Sobre los casos

Todas las personas que aparecen en este libro son reales. Los nombres están cambiados, y también algunos detalles que podrían permitir identificarlas: circunstancias familiares, referencias temporales y datos de contexto que no alteran el sentido de lo que se cuenta. Las escenas proceden de situaciones reales; algunas condensan varias sesiones, como explico en la nota metodológica.

Las familias conocen la existencia de este libro y han dado su conformidad para que estas experiencias se compartan. No todas revisaron el texto completo antes de su publicación. Se lo agradezco al final del volumen, pero quiero reconocerlo también aquí: he podido escribir estas páginas porque otras personas me han permitido contar una parte de lo que vivimos juntos.

He tratado de escribir sobre cada una de estas personas como me gustaría que alguien escribiera sobre alguien a quien quiero. Me corresponde responder de las interpretaciones y de los errores que pueda haber en el relato.

Qué es y qué no es este libro

No es un manual de adaptaciones curriculares. El lector no encontrará un catálogo de estrategias organizado por diagnóstico ni un repertorio de actividades para cada tipo de dificultad. Las propuestas prácticas parten de los casos y de las preguntas que surgieron al trabajar con esas personas.

Tampoco es una investigación diseñada para comprobar la eficacia de una intervención. Son nueve casos seleccionados y narrados desde mi participación profesional, unas veces como docente y, en el caso de Maite, como supervisor. Permiten describir lo ocurrido y proponer interpretaciones, pero no demostrar que esta manera de trabajar sea más eficaz que otra. El capítulo de objeciones y la nota metodológica explican esas limitaciones.

Este libro habla de los primeros momentos: de lo que ocurre cuando un alumno llega a un aula de música y el profesor todavía no sabe cómo encontrarse con él. Muchos de estos procesos continúan hoy, y en ellos ha habido avances que merecerían otro libro. Aquí me detengo en el comienzo, porque es ahí donde tuve que cambiar mis preguntas.

En estas páginas cuento cómo fui aprendiendo a observar la relación de cada persona con la música y cómo utilicé esa información para decidir qué enseñar. A esa forma de trabajar la he llamado Educación Musical Descentralizada: la programación deja de ser el único punto de partida y se construye también con lo que el alumno sabe, busca y propone. La responsabilidad de enseñar sigue

siendo del profesor. En la segunda parte ordeno los principios para que puedan discutirse y contrastarse con otras experiencias.

Cada capítulo termina con claves para decidir, una dinámica de aula y preguntas para revisar la práctica. En la mayoría de los capítulos la dinámica aparece resumida; su versión completa está en el Apéndice III. Conviene leer antes la experiencia o el argumento del que proceden. El capítulo 15 incluye una hoja de registro y un ejemplo desarrollado a partir del caso de Marco. Las propuestas prácticas son orientaciones de trabajo, no resultados adicionales de los casos.

Los plazos de los ejercicios sirven para organizar la observación y la revisión, no para fijar cuánto debe tardar alguien en aprender ni cuánto hay que esperar para intervenir. Se ajustan a la frecuencia de las clases y a lo que ocurre en ellas. Una necesidad de seguridad, accesibilidad o apoyo se atiende cuando aparece; no se espera a completar un trimestre o una plantilla.

Cómo leerlo

La primera parte cuenta nueve procesos, uno por capítulo. Después aparecen dos capítulos que los ponen en relación: uno sobre las veces en que esta manera de trabajar no funcionó y otro sobre cómo fueron cambiando las preguntas con las que yo entraba en una clase.

La segunda parte intenta ordenar todo aquello. Empieza formulando los principios, sigue desarrollándolos uno a uno y termina imaginando qué tendría que cambiar en una escuela de música para que esta manera de trabajar dejara de depender de la buena voluntad de un profesor concreto.

Puede leerse en orden, que es como está pensado. También puede empezarse por los principios, si el lector prefiere saber adónde vamos antes de ponerse en camino. Quien busque ante todo un procedimiento puede ir directamente al capítulo 15, «Cómo observar», que explica cómo registro lo que observo y cómo paso de ahí a una decisión. Y puede leerse solo la primera parte, si lo que busca son historias; no me parecería mal.

Si algo de lo que el lector encuentre aquí le parece equivocado, me interesa que pueda señalarlo. He escrito a partir de situaciones que me obligaron a revisar mis explicaciones, y el libro necesita quedar abierto a ese mismo trabajo.

Prólogo

Cuando el mapa empezó a quedarse pequeño

Cuando comencé a enseñar música, pensaba que mi tarea principal consistía en conocer bien lo que iba a enseñar y organizar un recorrido que otros pudieran seguir. Había dedicado años a estudiar armonía, lenguaje musical, composición, pedagogía y técnica instrumental. Esa formación me había dado una secuencia: cada contenido debía apoyarse en el anterior y preparar el siguiente.

Tenía motivos para confiar en ella. Había aprendido de profesores generosos, de sus materiales y de su manera de acompañarme. Los programas eran un mapa que me orientaba cuando empezaba a trabajar; no tenía que decidirlo todo desde cero.

Durante un tiempo, las clases confirmaban esa confianza. Los alumnos avanzaban y yo podía interpretar sus diferencias dentro del recorrido que conocía. Después aparecieron situaciones que no conseguía explicar de la misma manera.

Había niños que rechazaban mis actividades y recordaban melodías complejas tras escucharlas una sola vez. Otros dedicaban horas a improvisar, pero apenas se implicaban en propuestas que yo consideraba adecuadas para su nivel. Llegaban también con conocimientos contruidos por su cuenta que yo no había previsto.

Recuerdo a un alumno que llegó una tarde a una clase que había preparado con detalle. El piano estaba abierto, los instrumentos en sus lugares habituales y yo había decidido los objetivos de aquella hora y las actividades que íbamos a realizar. Esperaba empezar con un acercamiento al instrumento, pero él comenzó a recorrer la sala.

Se detenía ante un objeto y después ante otro, escuchaba sonidos aislados y cambiaba de dirección sin que yo pudiera anticiparlo. Le invitaba a incorporarse a la actividad, pero no obtenía la respuesta que esperaba. Me costaba relacionar lo que él hacía con lo que yo había preparado.

Intenté ajustar la sesión sin abandonar aquella planificación. Cambié instrumentos y consignas, propuse alternativas y esperé más tiempo del habitual. Ninguno de esos recursos producía el resultado que buscaba.

Al terminar me quedé con la sensación de no haber entendido lo ocurrido. Había sucedido algo que no sabía relacionar con mi propuesta, y cambiar las actividades no me había ayudado a comprenderlo.

Durante las semanas siguientes volví muchas veces a aquella escena. Había pensado qué debía aprender el alumno y cómo enseñárselo, pero sabía poco de lo que buscaba él mientras recorría la sala.

De esa dificultad salió una pregunta que no había formado parte de mi manera de preparar las clases.

¿Y si algunos alumnos no fracasan porque no pueden seguir el método? ¿Y si, en ciertas ocasiones, es el método el que no sabe seguir al alumno?

Planteármela no anulaba lo que había aprendido. Los conocimientos y los métodos seguían siendo necesarios; empezaba a cuestionar cómo los utilizaba cuando un alumno no respondía como yo había previsto. Antes de cambiar otra vez la actividad, tenía que averiguar qué estaba haciendo esa persona y qué podía enseñarle a partir de ahí.

Comencé a prestar más atención a las músicas que acompañaban a los alumnos fuera del aula, a las canciones que aparecían sin que yo las pidiera y a los sonidos que buscaban una y otra vez. Hasta entonces esos detalles habían ocupado un lugar secundario. Ahora me daban información para empezar una clase que no podía obtener de una secuencia de contenidos.

Algunos traían canciones familiares y recuerdos asociados a ellas. Otros escuchaban bandas sonoras, repetían ritmos en sus juegos o regresaban a músicas vinculadas a momentos de su vida. En unos alumnos esa relación se hacía evidente enseguida; en otros, necesité más tiempo para reconocerla.

Conocer esas referencias podía cambiar una decisión tan concreta como la canción con la que empezar o el momento de acercarnos al piano. Antes de elegir otro recurso necesitaba detenerme en una pregunta:

¿Qué está ocurriendo realmente aquí?

Este libro nació de esa búsqueda. Las preguntas aparecieron en aulas, ensayos, conciertos e improvisaciones con personas que aprendían de formas que yo no siempre sabía reconocer. He intentado conservar las situaciones concretas que las hicieron necesarias, porque sin ellas sería difícil explicar por qué tuve que modificar mi manera de trabajar.

Creo que estas páginas pueden orientar tanto a quien trabaja en educación especial como a quien tiene delante un aula ordinaria de veinticinco alumnos, aunque la aplicación en grupo exige otras condiciones y pierde parte de la profundidad de la observación individual.

Partir del alumno no es una idea nueva; tiene antecedentes que cito a lo largo del libro. Lo que me faltaba era el paso intermedio: cómo observar lo que hace una persona con la música, cómo registrarlo sin confundirlo con mi interpretación y cómo convertir esa información en una decisión para la clase siguiente. Las personas de este libro me obligaron a buscarlo. El capítulo 15 recoge el procedimiento al que fui llegando.

La primera parte empieza por esas personas y por lo que ocurrió al trabajar con ellas. Después intento ordenar las preguntas, explicar las decisiones que tomé y señalar lo que todavía necesita contrastarse.

PARTE I

Las personas que cambiaron las preguntas

El alumno que no encajaba

Cuando el ritmo abrió una puerta que el método no veía

En las primeras sesiones con Danel, las consignas apenas despertaban su interés y los ejercicios de iniciación sostenían su atención unos minutos. Yo seguía intentando acercarlo a mi propuesta y había prestado poca atención a lo que hacía por iniciativa propia con los instrumentos.

La escena que recuerdo con más claridad ocurrió durante una improvisación al piano. El instrumento estaba junto a una pared y enfrente había una estantería con tambores, panderos y pequeñas percusiones. Yo esperaba una interacción directa con el piano. Danel comenzó a recorrer el teclado de una manera que al principio no supe relacionar con los objetivos de la sesión.

Hacía glissandos, pasaba rápidamente de los graves a los agudos y se detenía sobre algunos grupos de teclas. No tocaba una melodía ni reproducía un patrón que yo reconociera. Por mi formación, me resultaba fácil pensar que se trataba de una exploración previa y que después tendríamos que empezar con el aprendizaje musical.

Veía que repetía recorridos y volvía sobre determinadas sonoridades. Pensé que estaba escuchando y comparando lo que producía el instrumento, aunque no sabía exactamente qué buscaba con cada acción. Por eso me parecía importante no interrumpir enseguida aquella exploración y observar cómo continuaba.

Después aparecieron los turnos, la imitación y el diálogo musical. Danel empezó a incorporar mi participación y fuimos escuchándonos dentro de esos intercambios. No había preparado una actividad específica para introducir esos intercambios; surgieron después de un tiempo de exploración que yo había considerado poco relacionado con el aprendizaje.

Con la percusión ocurrió algo parecido. Danel recibía unas baquetas y un tambor. Durante los primeros minutos daba golpes aislados, dejaba silencios largos y había momentos en que miraba y escuchaba. Todavía no aparecía un patrón reconocible. Si yo hubiera

anotado solo lo que tocaba, habría dejado fuera las pausas y lo que ocurría entre un golpe y el siguiente.

Danel comenzó a responder a ciertos patrones; después aparecieron secuencias repetidas; más tarde, pequeñas anticipaciones y, por último, canciones de su historia sonora.

En comparación con las primeras actividades, me parecía que participaba durante más tiempo y que el intercambio era más fluido. Las respuestas a patrones y las anticipaciones me ofrecían una forma de trabajar que no había encontrado con las consignas iniciales.

Danel conocía las canciones que aparecieron y las había escuchado muchas veces. Con ellas podía participar, anticipar y compartir. Esa familiaridad me permitía atender a cómo reconocía una estructura o completaba una frase, en lugar de empezar siempre por algo nuevo.

Hasta entonces había dado mucho valor a la reproducción correcta de una secuencia. Danel completaba también algunas frases antes de que terminaran y respondía a un patrón cuando todavía estaba apareciendo. Además de reproducir algo, parecía reconocer lo que venía después. Esos momentos me permitían observar qué relaciones había aprendido a anticipar y trabajar a partir de ellas.

Con Danel, el ritmo permitió empezar a trabajar la escucha, la memoria musical, la espera y el intercambio. Los golpes, los silencios y las canciones conocidas me daban información para continuar y decidir qué podíamos ampliar.

Claves para la práctica docente

1. Observa qué repite y qué cambia durante la exploración libre antes de reconducirla hacia el ejercicio previsto.
2. Investiga la historia sonora del alumno y utilízala para preparar contenidos y propuestas, además de favorecer su interés.
3. Registra la anticipación —por ejemplo, completar una frase antes de que termine— junto a la reproducción, y examina qué información aporta cada respuesta.
4. Al introducir un contenido nuevo, observa qué condiciones y apoyos necesita el alumno para trabajar con él.

Laboratorio de aula

Dinámica: La puerta del ritmo

Objetivo

Observar si una propuesta rítmica facilita la participación de ese alumno y en qué condiciones lo hace.

Material

Tambor, pandero o cualquier instrumento de percusión.

Procedimiento

El profesor propone un patrón sencillo y deja un turno de respuesta. Antes de empezar decide qué va a observar: si el alumno lo reproduce, anticipa una parte o propone una variante. Alterna ejecución y escucha, y anota qué hizo él antes de la respuesta del alumno. Una anticipación no se registra como reproducción exacta: interesa conservar ambas acciones para poder compararlas.

Qué observar

- Capacidad de espera entre intervenciones.
- Anticipación: respuestas que se adelantan al patrón.
- Mantenimiento del pulso.
- Iniciativa musical: propuestas no pedidas.
- Respuestas que permitan reconocer escucha durante los silencios.
- Duración de la participación y propuesta con la que se compara, sin confundir esa duración con dominio del patrón.

Variación 1

Utilizar canciones pertenecientes a la historia sonora del alumno.

Variación 2

Realizar la actividad mediante percusión corporal.

Variación 3

Convertir el diálogo rítmico en una improvisación compartida.

Para seguir pensando

¿Qué exploraciones de tus alumnos estás reconduciendo antes de haber entendido qué buscaban en ellas?

¿Qué cambiaría si revisaras el punto de partida de una propuesta antes de simplificarla?

Cuando la atención nace de la relación

Cuando el alumno no sigue el camino previsto

Cada vez que Aitor entraba en el aula comenzaba a recorrerla. La guitarra estaba en una esquina, la batería al fondo y, sobre una estantería, había panderos, pelotas, pequeñas percusiones y otros materiales que utilizábamos en las sesiones. A veces se dirigía hacia la guitarra; otras, hacia la batería o el piano. Había días en que empezaba con un pandero y otros en que buscaba las pelotas. Yo no conseguía anticipar ese recorrido.

Durante los primeros encuentros me preocupaba que cambiara constantemente de actividad. Yo asociaba la atención con permanecer sentado y sostener la propuesta; necesitaba observar también qué hacía durante sus desplazamientos.

Al seguir sus desplazamientos, empecé a notar que Aitor cambiaba de instrumento, de objeto y de lugar, pero no necesariamente se desconectaba de lo que estaba ocurriendo. Podía dejar una actividad y comenzar otra; sin embargo, durante buena parte de la sesión seguía relacionado con sonidos, instrumentos, ritmos o juegos que tenían una organización temporal.

Con Aitor comprendí que yo había asociado demasiado la atención con la quietud. No podía concluir que estuviera atento solo porque se moviera, pero tampoco podía concluir lo contrario. Necesitaba observar qué ocurría durante esos desplazamientos y qué continuidad existía entre una actividad y la siguiente.

Esto se hizo especialmente visible con las pelotas y el pandero. Había momentos en los que no utilizábamos el piano, la guitarra ni la batería. Las pelotas entraban en el pandero, salían, volvían a entrar. Algunas acciones se repetían de la misma manera; otras cambiaban ligeramente. Aitor esperaba determinados momentos, provocaba otros y repetía una secuencia para volver a comprobar qué sucedía.

Si yo hubiera considerado musical únicamente tocar una pieza o cantar una canción, habría dicho que en esos minutos nos habíamos alejado de la música. Sin embargo, allí había repetición, pausas, anticipación y una organización del tiempo que podía observarse. No necesitaba llamar música a todo lo que hacía para reconocer que algunos elementos con los que estábamos jugando también pertenecían a la experiencia musical.

Yo introducía a veces una pequeña modificación: cambiaba el recorrido de una pelota o alteraba una secuencia que ya habíamos repetido. Aitor reaccionaba enseguida. Volvía sobre lo que acababa de ocurrir, comprobaba el cambio y trataba de intervenir en la nueva organización del juego.

Lo entendí con más claridad cuando sonó una canción que Aitor conocía bien de su entorno escolar. La rechazó de inmediato: no quería escucharla. Al volver sobre lo ocurrido, empecé a interpretarlo como una decisión sobre lo que quería escuchar en aquella clase.

Participar también incluye preferir una cosa y no otra, y eso supone poder decir que no a una propuesta. Su negativa me daba información que no habría tenido si solo me hubiera fijado en si aceptaba la actividad.

La misma canción volvió a aparecer tiempo después, esta vez dentro de una dinámica que había nacido de sus propias propuestas. Formaba parte de algo que habíamos construido entre los dos. Hubo intercambios con la voz, preguntas y respuestas, sonidos que se repetían, risas y pequeñas variaciones improvisadas. Uno cambiaba algo y el otro lo recogía.

La diferencia estaba en lo que podíamos hacer con la canción: Aitor intervenía con la voz, proponía variaciones y recogía cambios míos.

Lo ocurrido con la canción cambió mi decisión: podía partir de su iniciativa y construir una propuesta compartida, sin esperar a que sostuviera primero una actividad elegida solo por mí.

Muchas sesiones terminaban de la misma manera. Después de recorrer instrumentos y actividades, Aitor volvía al piano. Ya no hacía grandes recorridos por el teclado ni gestos bruscos. Tocaba una nota, la escuchaba, esperaba y probaba otra. Dejaba que algunas

sonaran más tiempo y usaba otras para pasar a sonidos nuevos. No tocaba una pieza concreta. Parecía escuchar cómo respondía el instrumento a cada gesto.

Después cerraba la tapa del piano. Acabé entendiendo aquel gesto como una forma de cierre, parecida a una cadencia. Yo no necesitaba anunciar el final de la sesión. Aitor cerraba la tapa y la sesión había terminado.

Claves para la práctica docente

1. No confundas movilidad con falta de atención: antes de corregir el desplazamiento, observa hacia dónde se dirige el alumno y qué hace al llegar.
2. Registra los cambios de actividad antes de interpretarlos: qué abandona enseguida, qué prolonga por iniciativa propia y a qué vuelve.
3. Deja margen para que el alumno modifique tu propuesta y observa qué hace con ella y cómo responde a tu intervención.
4. Trata el rechazo como información sobre la propuesta: anota qué se ofreció, en qué contexto y cómo respondió el alumno. Considera si tiene sentido retomarla más adelante.
5. Cuida los gestos que cierran la sesión: pueden ayudar a organizar las transiciones y a reconocer el final.

Laboratorio de aula

Dinámica: Siguiendo las pistas del alumno

Objetivo

Identificar hacia qué instrumentos y actividades se dirige el alumno y utilizar esas observaciones como punto de partida para diseñar propuestas musicales más ajustadas a él.

Procedimiento

Durante una sesión completa, el profesor reduce al mínimo las consignas iniciales y acompaña el recorrido del alumno por el aula. Mantiene el encuadre y los apoyos necesarios, pero no impone un

orden de actividades ni reconduce un cambio de foco solo porque se aparte de lo previsto.

Al terminar, anota lo que ha ocurrido antes de decidir qué significa. Con esas observaciones prepara las siguientes propuestas: qué retomar, qué modificar y qué contenido musical puede trabajar a partir de lo que ha visto.

La versión completa de esta dinámica —material, qué observar y variaciones— está en el Apéndice III.

Para seguir pensando

¿Qué conductas estás tomando como señales de atención y cuáles podrías estar dejando fuera?

¿Qué cambia en la atención de un alumno cuando puede intervenir en la construcción de la actividad?

La música que ya vive dentro de cada persona

La historia sonora precede al currículo

La primera vez que Martín entró en el aula del conservatorio, yo esperaba que se acercara al piano y comenzara a explorarlo. Miró el instrumento y empezó a recorrer la sala.

El aula era amplia y luminosa, con un piano de media cola en el centro. Martín caminaba despacio, se acercaba a las ventanas y miraba las sillas mientras tarareaba fragmentos de melodías. La música estaba presente durante aquel recorrido, aunque él no se hubiera sentado todavía ante el teclado.

Eran fragmentos de vídeos que veía repetidamente, bandas sonoras que escuchaba con frecuencia y canciones que ya conocía antes de entrar en aquella aula. Martín estaba utilizando esas músicas mientras exploraba un espacio nuevo. Si me hubiera ocupado únicamente de llevarlo al piano, habría perdido información sobre lo que ya escuchaba y recordaba.

Tia DeNora estudia en «Music in Everyday Life» (Cambridge University Press, 2000) cómo las personas utilizan la música en su vida cotidiana, en relación con las emociones, la memoria y la identidad. Esa perspectiva me ayuda a situar lo que llamo historia sonora: cuando alguien llega a una clase, ya puede haber construido relaciones con la música que el profesor todavía no conoce.

Después de recorrer la sala durante varios minutos, pidió papel y colores. Se sentó a dibujar y siguió tarareando. Tenía que decidir cuánto espacio dar al dibujo dentro de una clase de música. Para ello necesitaba observar si interrumpía lo que habíamos empezado o si formaba parte de su manera de acercarse a la situación.

Mientras dibujaba, las melodías continuaban. Por eso interpreté que no se había apartado por completo de la experiencia musical.

Después de dibujar durante varios minutos se acercó al piano. Primero observó el teclado, se sentó y colocó las manos cerca de las teclas. Entonces volvió a levantarse y recorrió otra vez la sala. La secuencia se repitió: sentarse, preparar las manos, levantarse, caminar y volver. Así se iba acercando al instrumento, entre interrupciones.

Me resultaba fácil pensar que, si quería tocar, tendría que quedarse sentado. Pero Martín regresaba al piano y preparaba las manos antes de volver a alejarse. Interpreté que necesitaba familiarizarse con el espacio y con el instrumento a su propio ritmo. Sus regresos me daban motivos para esperar y no tomar cada desplazamiento como una señal de desinterés.

Mientras observaba la escena recordé la noción de tempo natural del alumno en Maurice Martenot, que aparece en «Principes fondamentaux de formation musicale et leur application» al tratar el desarrollo rítmico. Yo extendí esa referencia al tiempo de aproximación a la propia clase. Esa extensión es mía: me servía para pensar cuánto necesitaba Martín antes de tocar y qué podía ocurrir si yo intentaba acelerar el proceso.

Finalmente dejó caer la mano sobre el teclado. Sonó un acorde de do mayor, después otro y luego otro más. Volvía a las mismas sonoridades: acordes mayores y relaciones armónicas sencillas. No estaba tocando una pieza reconocible. Mi impresión era que buscaba algo estable a lo que regresar, porque repetía los acordes y escuchaba lo que sonaba.

Martín repetía sonidos conocidos en un entorno nuevo. Interpreté que podían ayudarlo a organizar aquella experiencia.

Mientras tocaba, escuchaba, volvía a los mismos acordes y elegía entre sonoridades. Esas acciones me daban referencias para preparar mis propuestas.

En el trabajo con Martín aparecieron aprendizajes que no procedían de mis explicaciones: reconocía patrones armónicos, recordaba estructuras, reproducía melodías escuchadas previamente y anticipaba cambios musicales. Si solo hubiera evaluado su respuesta a una actividad preparada por mí, habría tenido una imagen incompleta de lo que sabía. Reconocer esos aprendizajes no eliminaba mi tarea; me ayudaba a situarla.

Por eso, al conocer a un alumno, además de pensar en los contenidos, me pregunto por su experiencia previa. La respuesta puede darme materiales para enseñar y ayudarme a entender cómo escucha:

¿Qué música vive ya dentro de esta persona?

La respuesta puede encontrarse en las canciones que escucha repetidamente, en lo que tararea mientras camina o en los sonidos que busca por iniciativa propia. En el caso de Martín, aparecían bandas sonoras, vídeos musicales y piezas de su vida cotidiana; algunas procedían de vídeos de Baby Einstein. Aquellas referencias me ayudaban a reconocer materiales con los que podía trabajar. Había dejado de tratarlas como un dato secundario sobre sus gustos.

Christopher Small propone en «Musicking. The Meanings of Performing and Listening» (Wesleyan University Press, 1998), y en el texto en español «El Musicar: un ritual en el espacio social» (1999), atender a lo que hacen las personas cuando participan en una interpretación musical, cualquiera que sea su papel. La noción de musicar me ayuda a mirar más allá de la obra que alguien interpreta y a considerar la experiencia en la que toma parte. Esa es la relación que encuentro con lo observado en Martín.

Los paseos, el dibujo y la secuencia de sentarse y levantarse precedieron al primer acorde. Respeté ese recorrido y Martín llegó al piano. La escena me dejó una referencia para las siguientes sesiones: observar también lo que ocurre antes de que el alumno empiece a tocar.

Claves para la práctica docente

1. Investiga la historia sonora antes de planificar: pregunta, observa y registra qué escucha y qué tararea fuera del aula.
2. Respeta el tempo con que cada alumno se aproxima al instrumento, al aula y al profesor.
3. Observa la relación entre el movimiento, la exploración y la actividad musical antes de interpretar esos gestos como una interrupción.

4. Conoce cómo accede esa persona a la actividad mientras preparas los contenidos y los apoyos que necesita; los imprescindibles no se aplazan.

Laboratorio de aula

Dinámica: Cartografía Sonora

Objetivo

Descubrir la historia sonora del alumno y utilizarla como punto de partida para la planificación educativa.

Procedimiento

Durante varias sesiones el profesor observa y registra las canciones que el alumno escucha espontáneamente, las melodías que tararea, los ritmos que repite, los instrumentos que busca y los estilos que generan mayor implicación. Con ese material se construye un mapa visual de referencias que sirve de base para introducir nuevos contenidos musicales.

La versión completa de esta dinámica —material, qué observar y variaciones— está en el Apéndice III.

Para seguir pensando

¿Cuánto influye realmente la historia sonora de tus alumnos en las decisiones que tomas al planificar tus clases?

¿Qué parte de las canciones y experiencias que trae el alumno podría orientar los contenidos que has previsto?

El currículo invisible

Pablo me enseñó que la enseñanza no siempre precede al aprendizaje

Cada semana Pablo saludaba, dejaba la mochila junto a la pared y se dirigía al piano. Se sentaba y empezaba a tocar sin preguntar qué íbamos a trabajar. No necesitaba una propuesta mía para comenzar, y lo que tocaba me permitía escuchar algo de lo que había estado aprendiendo fuera del aula.

A veces empezaba con melodías que había aprendido de oído en casa; otras, con fragmentos de bandas sonoras que escuchaba desde hacía semanas. Podía reconocer una canción popular y, poco después, oír cómo la modificaba. Quitaba unas notas, añadía otras y cambiaba la armonía o el ritmo. La melodía conocida le servía para probar posibilidades que no estaban en la versión de la que había partido.

En las primeras semanas miré aquello con admiración y desconcierto. Escuchaba recursos musicales que no habíamos trabajado juntos y todavía no sabía cómo incorporarlos a la enseñanza. Si esperaba a que Pablo respondiera a mis actividades para saber qué había aprendido, estaba dejando fuera buena parte de lo que traía. De ahí salió una pregunta:

¿Qué ocurre cuando el alumno ya está aprendiendo sin nosotros?

Recuerdo especialmente una mañana en la que comenzó tocando una melodía sencilla que había escuchado en una película. La reconocí inmediatamente, y apenas unos compases después empezó a modificarla. Conservó el contorno melódico principal, pero cambió algunos acordes; más tarde eliminó fragmentos enteros; después mantuvo únicamente una progresión armónica y comenzó a improvisar sobre ella. Mientras tocaba parecía probar posibilidades y elegir entre ellas en tiempo real: algunas ideas duraban apenas unos segundos; otras regresaban varias veces, transformadas.

Podía seguir la transformación mientras ocurría: conservaba elementos de la melodía, retiraba otros y probaba qué hacer con los

que quedaban. Me interesaban esas decisiones musicales que podía reconocer al escucharlo, sin necesitar una explicación verbal del proceso.

Me quedé pensando en qué estaba tomando yo como señal de aprendizaje. Pablo encontraba acordes, anticipaba resoluciones y relacionaba sonidos con una facilidad que me llamaba la atención. Nunca habíamos trabajado explícitamente algunos de esos recursos. Me pregunté si podía haber una percepción auditiva excepcional, pero era una hipótesis: no disponía de una evaluación que permitiera afirmarlo.

Para continuar la enseñanza me resultaba más importante reconocer lo que hacía que encontrar enseguida una explicación sobre el origen de su capacidad. Pablo llegaba con conocimientos que había desarrollado fuera de nuestras clases. A ese conjunto de experiencias y aprendizajes lo llamo aquí currículum invisible, porque no figuraba en la programación con la que yo preparaba el curso.

Ese currículum incluía canciones escuchadas en casa, vídeos que veía repetidamente, improvisaciones y descubrimientos por su cuenta. Aunque no estuviera escrito en un documento de la escuela, se oía en lo que Pablo hacía al piano y me daba referencias para relacionar las propuestas del curso con lo que ya había aprendido.

Encontré un antecedente en el trabajo de Lucy Green. En «How Popular Musicians Learn» (Ashgate, 2001) estudia prácticas de aprendizaje informal como copiar de oído, tocar con otros y elegir el repertorio. Después, en «Music, Informal Learning and the School» (Ashgate, 2008), examina su incorporación al aula; «¡Oír, escuchar, tocar!» (Pirámide, 2018) ofrece otra vía de acceso en español a su trabajo. Leerla me ayudó a situar lo que veía en Pablo dentro de una discusión más amplia. El nombre currículum invisible es el que utilizo en este libro para describir su proceso.

Muchas veces intervenía poco. Si aparecía una melodía, añadía una armonía; si surgía una progresión, intentaba abrirla; si proponía una idea rítmica, la seguía. A veces retomaba una secuencia desde otro registro para escuchar qué ocurría. Quería participar en lo que Pablo estaba haciendo y ampliarlo sin sustituir enseguida su propuesta por otra mía.

En ocasiones imitaba una idea que acababa de tocar. Otras veces entrábamos en un diálogo musical cuyo desarrollo ninguno de los dos había decidido de antemano. Yo había aprendido que el profesor debía anticipar el siguiente paso, pero en esos intercambios también necesitaba responder a algo que Pablo acababa de descubrir.

En cada variación de sus improvisaciones podía escuchar qué conservaba, qué cambiaba y a qué volvía. Si la hubiera tratado como un descanso entre los contenidos del curso, habría dejado fuera una parte importante de su manera de aprender. En ese sentido la comparo con un laboratorio: Pablo podía probar una relación entre sonidos y escuchar inmediatamente el resultado.

Algunos meses después llegaron los conciertos de final de curso. Desde hacía años manteníamos una pequeña tradición en la escuela: los alumnos preparaban piezas concretas, organizaban un repertorio y compartían con las familias parte del trabajo realizado durante el curso. El concierto nos daba la oportunidad de mostrar resultados: las obras se ensayaban, se corregían y se pulían hasta poder interpretarlas en público con suficiente seguridad. Con Pablo, en cambio, siempre existía un elemento de incertidumbre. Mientras otros alumnos trabajaban piezas claramente definidas, él conservaba un espacio de libertad dentro del programa. Nunca tuve claro si aquella decisión respondía a una intuición pedagógica o simplemente a la evidencia de que sus mejores momentos musicales aparecían cuando nadie le decía qué debía tocar.

¿Hasta qué punto enseñar puede enriquecer el aprendizaje y hasta qué punto puede limitarlo?

La pregunta no aparecía solo con Pablo, pero con él regresaba a menudo. También estuvo presente la tarde del concierto, cuando tuve que escuchar el resultado de una actuación que no había quedado completamente fijada en los ensayos.

El auditorio estaba lleno. Las familias ocupaban sus asientos y los alumnos esperaban su turno. Yo había escuchado a Pablo tocar muchas veces en clase, pero ahora iba a hacerlo ante otras personas. Cuando llegó su momento, caminó hacia el piano, se sentó, colocó las manos sobre el teclado y permaneció unos segundos en silencio. No me pareció nervioso; se preparaba para empezar.

Comenzó con una secuencia de acordes que no reconocí inmediatamente. Intenté identificar la pieza porque algunas progresiones me resultaban familiares. Después apareció la melodía: era una banda sonora que le gustaba y que no habíamos trabajado en clase. No la habíamos analizado ni ensayado para aquel concierto, y Pablo la estaba utilizando ante el público.

La melodía aparecía con claridad y después se mezclaba con armonías nuevas. Algunas frases se alargaban y otras se acortaban; unos acordes permanecían y otros cambiaban. Podía seguir la referencia de la banda sonora y, al mismo tiempo, escuchar las decisiones con las que Pablo la transformaba. Había llevado al concierto una manera de trabajar que yo conocía de las clases.

El currículo invisible no se reducía, por tanto, a una lista de canciones. Incluía las relaciones que Pablo había descubierto entre ellas, los recursos para transformarlas y la práctica de volver sobre una idea hasta encontrar otra posibilidad. Aunque yo no hubiera programado ese trabajo, podía reconocer algunas de sus huellas al escucharlo.

Con Pablo, la improvisación formaba parte del aprendizaje que debía acompañar. A través de ella exploraba relaciones, comprobaba posibilidades y organizaba materiales musicales. Mi intervención podía enriquecer ese proceso, pero primero tenía que reconocer lo que ya estaba ocurriendo y evitar que la planificación lo dejara fuera.

Sigo sin tener resuelto cuánto conviene intervenir. Con Pablo, esa decisión requería escuchar lo que traía, probar cómo podía acompañarlo y revisar qué aportaba mi propuesta. Había aprendido a reconocer conocimientos que no procedían de nuestras clases; después tenía que hacerme cargo de lo que podía enseñarle a partir de ellos.

Claves para la práctica docente

1. Escucha lo que el alumno toca por iniciativa propia: puede aportar información sobre aprendizajes que no habías programado.
2. Pregunta por lo que aprende fuera del aula e incorpóralo a la programación en lugar de ignorarlo.

3. Prueba formas de acompañamiento que partan de su propuesta: imita, armoniza o devuelve una idea desde otro registro.
4. Reconoce cuándo el alumno ha iniciado un aprendizaje y decide qué puedes aportar sin dirigir cada paso.
5. Relaciona los aprendizajes que trae consigo con los objetivos de la programación.

Laboratorio de aula

Dinámica: Detectar el currículo invisible

Objetivo

Identificar aprendizajes musicales contruidos fuera del contexto formal de enseñanza y darles lugar en la planificación.

Procedimiento

Durante varias sesiones, el profesor ofrece un tiempo de exploración del instrumento sin consignas musicales iniciales, manteniendo el encuadre y los apoyos necesarios. Observa canciones no trabajadas en clase, improvisaciones, recursos armónicos o melódicos e intereses que reaparecen. Anota los momentos relevantes en el cuaderno y utiliza esa información al planificar. Puede grabar fragmentos si están resueltas las autorizaciones y las condiciones de acceso, custodia y conservación; la grabación no es necesaria para realizar la actividad.

La versión completa de esta dinámica —material, qué observar y variaciones— está en el Apéndice III.

Para seguir pensando

¿Qué parte del aprendizaje de tus alumnos ocurre fuera de tus clases?

¿Qué papel ocupa la improvisación en tu forma de entender el aprendizaje?

¿Qué cambiaría en tu programación si partieras de lo que tus alumnos ya han descubierto por su cuenta?

Cuando la oposición también quiere cantar

Marco me enseñó que algunos alumnos aprenden jugando con las reglas

Marco llegaba cantando fragmentos de canciones que había escuchado durante la semana. Algunas eran las que sonaban en el coche con su familia y aparecían mientras se quitaba la chaqueta, saludaba o exploraba los instrumentos. Entraba con energía y miraba rápidamente el espacio. Antes de que comenzara la actividad que yo había preparado, ya había música con la que podíamos trabajar.

Le gustaban especialmente las canciones rápidas. Cuando terminábamos la canción de bienvenida, casi siempre pedía repetirla a mayor velocidad, y después quería volver a hacerlo todavía más deprisa. Su cuerpo entero se organizaba alrededor del pulso musical: movía los brazos, aleteaba, se balanceaba hacia delante y hacia atrás y acompañaba algunos pasajes de la canción con movimientos que aparecían siempre en los mismos lugares. Observándolo con atención era difícil separar la música de su cuerpo.

Al principio consideré su búsqueda de velocidad como una preferencia más. Después fui relacionándola con los movimientos que repetía en ciertos pasajes y con la intensidad de su participación. Me interesaba observar qué cambiaba al acelerar una canción y qué mantenía Marco de su estructura, para comprender cómo la vivía antes de decidir cómo trabajar con ella.

Su historia sonora tenía un papel importante. Conocía decenas de canciones, recordaba letras completas y reconocía melodías con rapidez. Cuando partíamos de ese repertorio afinaba mejor, recordaba estructuras, atendía durante más tiempo y tomaba más iniciativas que en otras propuestas. Por esas diferencias, consideraba las canciones que traía como parte del aprendizaje, además de una manera de mantenerlo interesado.

Alrededor del piano empezamos sin partituras ni ejercicios estructurados. Marco tocaba una nota, yo respondía con un acorde, él elegía otra y yo modificaba la armonía. Algunas veces coincidíamos y otras dejábamos un silencio. El intercambio se iba construyendo con lo que cada uno proponía. Me llamaban especialmente la atención los momentos en que Marco cambiaba algo de lo que veníamos haciendo.

En aquellas improvisaciones Marco reconocía secuencias, anticipaba cambios y volvía a sonoridades que había escuchado antes. Podíamos explorar variaciones sin perder del todo esos elementos comunes. Para mí era importante distinguir qué utilizaba de manera reconocible y qué estaba probando en ese momento.

Más adelante introduje una estructura más definida. Le mostré dónde estaba el do y empezamos a cantar las notas de la escala mientras las tocábamos. Afinaba, relacionaba el sonido con la tecla y seguía la secuencia con seguridad. Después empezó a cambiarla: alteraba el orden, introducía sonidos que no estaban previstos y esperaba mi reacción. Sonreía cuando veía que me había dado cuenta.

Si hubiera atendido solo a la consigna, habría anotado que se apartaba de ella. Pero acababa de verlo realizar la secuencia. Ese dato cambiaba mi interpretación de las modificaciones: tenía motivos para pensar que estaba jugando con una estructura conocida. Antes de corregirlo necesitaba observar qué conservaba y qué cambiaba.

Me quedé con una pregunta: ¿y si algunas conductas que llamamos oposición fueran intentos de jugar con la estructura? En Marco podía relacionar esa posibilidad con lo que ya sabía hacer.

Empecé a fijarme menos en la distancia entre su respuesta y mi consigna, y más en lo que podía descubrir al modificarla. En lugar de volver siempre al ejercicio inicial, podía proponer un juego para observar mejor su comprensión.

Uno de los recursos que más nos ayudó fue la inversión de roles. En algunas sesiones exageraba deliberadamente ciertos comportamientos: tocaba donde no correspondía, rompía una secuencia conocida o cometía errores evidentes. Entonces Marco

pasaba a organizar la actividad. Me corregía, señalaba el error y proponía cómo debía hacerse correctamente.

Nos reíamos y sus correcciones me daban información sobre lo que reconocía. Señalaba dónde había cambiado la secuencia y proponía cómo continuar. Así podía comprobar qué había aprendido de la estructura sin pedirle otra vez que la repitiera de principio a fin.

Aquellas sesiones me mostraron una forma de trabajar con las reglas. Si había una secuencia que ambos conocíamos, podíamos modificarla y escuchar qué ocurría. Marco tenía espacio para proponer y para dirigir una parte del juego. Yo seguía sosteniendo la referencia y decidiendo qué podíamos explorar con ella.

Encontrábamos muchas ocasiones para hacerlo dentro de la música. Si quería responder de una forma inesperada, podíamos convertir aquella respuesta en un diálogo musical. Si modificaba una secuencia, podíamos explorar juntos las nuevas posibilidades que aparecían. Si necesitaba ocupar temporalmente el liderazgo de la actividad, podíamos construir espacios donde esa iniciativa tuviera sentido.

La oposición dejó de ser la única explicación con la que miraba sus respuestas. Había momentos en los que Marco se apartaba de una propuesta y otros en los que permanecía dentro de ella mientras la transformaba. Distinguirlos me ayudaba a decidir si convenía insistir, cambiar la actividad o seguir desarrollando lo que estaba proponiendo. En su proceso, la repetición y la exploración podían formar parte del mismo aprendizaje.

Claves para la práctica docente

1. Antes de corregir una desviación, comprueba si el alumno domina aquello de lo que se está apartando.
2. Trata el juego como una vía de aprendizaje musical, no como premio ni como descanso entre tareas.
3. Ofrece estructuras suficientemente estables para que el alumno pueda explorarlas y transformarlas sin perder la referencia.

4. Ofrece oportunidades de repetir y de modificar lo aprendido; no presupongas que cada alumno utiliza una única forma de consolidación.
5. Registra qué conserva y qué cambia cuando toma una propuesta por su cuenta, además de anotar el grado de acierto.

Laboratorio de aula

Dinámica: Jugar con la regla

Objetivo

Observar cómo un alumno utiliza una estructura musical una vez que la ha comprendido.

Material

- Piano o teclado.
- Instrumentos de percusión.
- La voz de los participantes.

Procedimiento

El profesor propone una secuencia sencilla, un patrón rítmico o una estructura musical conocida. Una vez que el alumno la domina, se le invita a modificarla libremente.

Qué observar

- Qué elementos conserva.
- Qué elementos transforma.
- Qué nuevas posibilidades aparecen.
- Cómo organiza sus variaciones.
- Qué decisiones toma durante el proceso.

Variación 1

Invertir los roles y permitir que el alumno corrija al profesor.

Variación 2

Transformar una melodía conocida manteniendo únicamente algunos elementos originales.

Variación 3

Crear diálogos musicales donde cada participante modifica progresivamente la propuesta del otro.

Para seguir pensando

¿Qué haces cuando un alumno modifica una actividad que ya comprende?

¿Qué aprende el alumno cuando puede modificar una regla que ya conoce?

