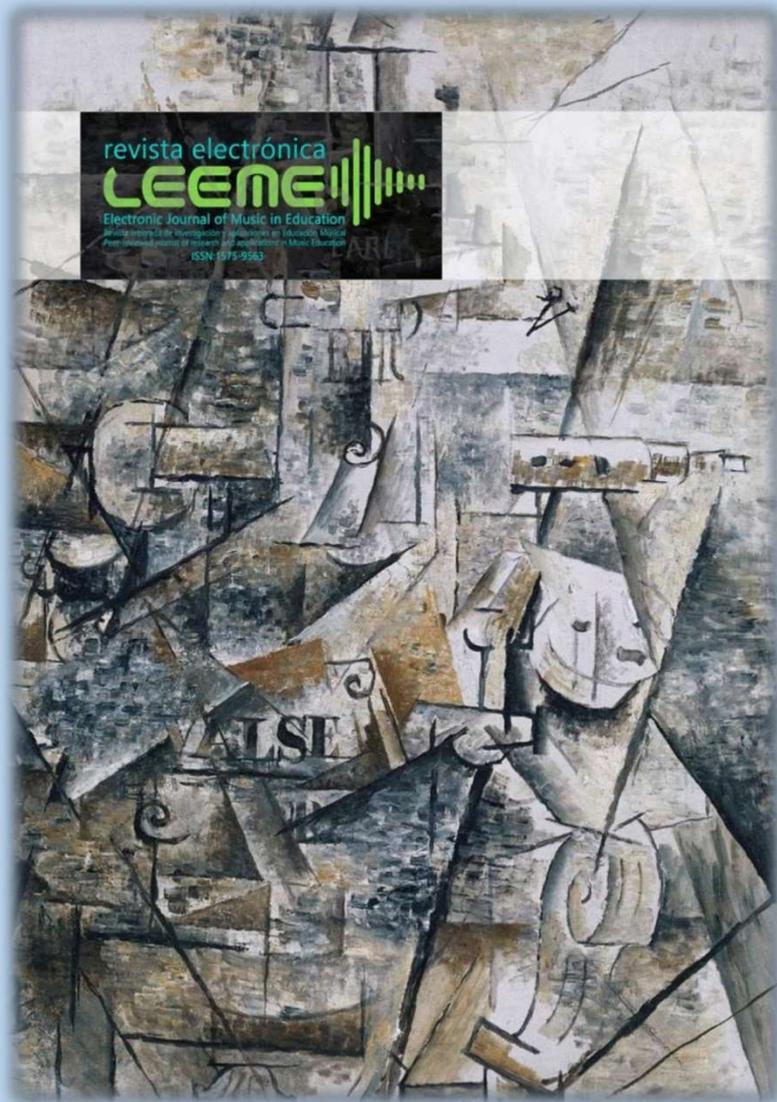


NÚM. 14 (2004): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME





Artículos

Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música*

[Rodrigo Checa](#)

Conservatorio Profesional de Música de Córdoba

* Este artículo fue publicado originalmente en la revista *Eufonia*, Nº 29, pp. 96-107 (año 2003) (ISSN 1135-6308)

Resumen

El reto que las enseñanzas de música han de afrontar en la actualidad consiste en la modernización de los procedimientos que han de aplicar los centros superiores para la formación de los intérpretes, de los investigadores y de los docentes de la música. Para tal fin disponen de una serie de mecanismos que se han establecido con carácter general y que se hallan enmarcados dentro de los parámetros generales del sistema educativo, pensados para todas las enseñanzas, los cuales sitúan a las enseñanzas especializadas de música en el mismo nivel de exigencia que el resto.

En este sentido, la mejora de la calidad de la enseñanza pretendida con la reforma de 1990 fijó un conjunto de factores que favorecían la consecución de dicho fin, estableciendo como uno de los más importantes el de la cualificación y formación del profesorado (MARCHESI, 1999). Este punto, que en otras enseñanzas no supuso un avance significativo, en el caso de las Enseñanzas de Música ha de considerarse como un elemento decisivo.

En el presente artículo se van a exponer las principales novedades de estas enseñanzas que afectan a la formación del profesorado. Estas van desde la exigencia de un nuevo perfil profesional hasta el establecimiento de una moderna especialidad de pedagogía en los Conservatorios Superiores de Música. Todo ello encaminado a la consecución de uno de los objetivos más actuales: la mejora en la calidad de la enseñanza de la música. Esto significa que los centros superiores han de asumir la responsabilidad de la renovación del sistema de enseñanza y que las Administraciones educativas han de promover las medidas necesarias que permitan la adecuada implantación del grado superior de las enseñanzas de música.

1. Formación inicial del profesorado

Teniendo en cuenta que la formación del profesorado es uno de los factores que inciden directamente sobre la función docente, así como que la satisfacción profesional está directamente vinculada con la relación de la formación inicial y el ejercicio profesional, hemos de plantear en primer lugar la siguiente cuestión: ¿los profesores de música que se incorporan al sistema educativo, reciben una formación acorde con las funciones que deben desempeñar? Para responder a esta pregunta es necesario analizar brevemente los cambios acaecidos en los últimos años en nuestro sistema educativo y la repercusión que estos han tenido en las enseñanzas de música.

El primer cambio significativo se produjo en la reforma de 1990 y consistió en la exigencia de una titulación superior para impartir las enseñanzas especializadas de música, equiparando al profesorado de las enseñanzas de música con el de educación secundaria e igualando la titulación requerida para el acceso a los dos cuerpos docentes de música. Ello motivó que se derogara la antigua separación de los cuerpos de profesores auxiliares y profesores especiales de conservatorios en niveles administrativos diferentes, y que se extinguiera la consiguiente desigualdad en los requisitos de acceso a ambos cuerpos.

El mantenimiento en la LOGSE de dos cuerpos diferentes para las enseñanzas de música y artes escénicas, profesores y catedráticos, ha tenido una sola justificación docente: atribuir la impartición de un determinado nivel educativo a cada uno de los cuerpos, aunque con excepciones, puesto que los profesores pueden impartir en determinadas circunstancias el grado superior de estas enseñanzas. Desde el punto de vista de la formación inicial no existe ninguna diferencia en la cualificación del profesorado, para los dos cuerpos se requieren las mismas condiciones:

“Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia...”¹

“Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia...”²

No obstante, es necesario destacar que el retraso en la implantación del nuevo grado superior y la desafortunada aplicación de la equivalencia del Título de Profesor del *Plan del 66*³, han motivado que la exigencia real de una titulación superior para impartir los grados elemental y medio de las enseñanzas de música se lleve a cabo quince años después de la adopción de esta medida, cuando acceda al mercado de trabajo la primera promoción de alumnos del grado superior.

El segundo cambio se deriva del perfil específico de profesorado que se busca para cada una de las enseñanzas del sistema educativo. Para las enseñanzas escolares de infantil y primaria se cuenta con profesionales que han cursado una diplomatura específica, la cual les capacita adecuadamente, según opinión generalizada, para el ejercicio docente en estos niveles. Sin embargo para la enseñanza secundaria se requiere estar en posesión de un título superior y ,además, seguir un curso de actualización pedagógica para licenciados, que cualificará para el ejercicio profesional; modelo éste que es cuestionado a menudo, ya que no existe una licenciatura específica que prepare a los docentes de secundaria.

El caso del perfil de profesorado requerido para impartir las enseñanzas de música es algo diferente. Del mismo modo que al profesorado de secundaria, a los profesores de música se les exige estar en posesión de un título superior y también haber seguido un curso de actualización didáctica, obviando que -al igual que para las enseñanzas de

infantil y primaria- se pueden cursar unos estudios específicos para la docencia: la especialidad de pedagogía del grado superior, consiguiendo en este caso un título superior. Este modelo compuesto ya existía en la LOGSE aunque la Ley de Calidad lo ha afirmado aún más, puesto que de la exigencia (por otro lado nunca aplicada) de cursar “las materias pedagógicas que se establezcan”, se ha pasado explícitamente a:

“Para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y la enseñanzas de régimen especial, será necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica.

El Título de Especialización Didáctica se obtendrá tras la superación de un periodo académico y de otro de prácticas docentes.”⁴

Se crea así una reiteración en la formación de los profesores de música⁵ que es difícilmente justificable, ya que en la especialidad de pedagogía se cursan asignaturas específicas y se realizan prácticas de profesorado.

El tercer cambio significativo ha sido el establecimiento de la especialidad de pedagogía dentro del grado superior de las enseñanzas de música. Avance importante en la formación inicial del profesorado tanto por la definición de la especialidad en sí como por la estructura curricular que se diseñó en su momento. Hemos de tener en cuenta que el nivel de especialización que se da en las nuevas enseñanzas superiores no aguanta la comparación con el *Plan del 66*, por lo que es necesario partir de cero para valorar coherentemente la formación que se adquiere en los diferentes campos formativos: interpretación, investigación y docencia de la música.

2. La especialidad de pedagogía

La especialidad de pedagogía se puede realizar mediante dos opciones: Pedagogía del lenguaje y de la educación musical o pedagogía de los instrumentos y del canto. Cada una de las opciones tiene unos objetivos claramente diferenciados y pretende cualificar a los futuros profesores de música de los Conservatorios, de las Escuelas de Música y de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Lo que significa que, exceptuando la formación de los maestros de primaria, toda la responsabilidad de la renovación de las enseñanzas recae en el nuevo grado superior de las enseñanzas de música. En este sentido, la labor de innovación pedagógica que han de realizar los Conservatorios Superiores de Música, mediante la puesta en marcha de proyectos de investigación, es vital para la calidad de todos los niveles de enseñanza, puesto que estos centros superiores han de promover las iniciativas sobre los objetivos del sistema educativo y han de asegurar la coherencia del mismo.

Las dos opciones de la especialidad de pedagogía tienen en común la formación humanístico-musical, psicopedagógica y didáctica necesaria para el ejercicio profesional, así como la realización de un período de prácticas de profesorado que acerque al alumno del grado superior a la realidad escolar. Cabría plantear en este punto el peso específico que las prácticas de profesorado tienen en el currículo básico⁶ y la escasa ampliación de las horas lectivas, nula en la mayoría de los casos, que las Comunidades Autónomas han llevado a cabo en su desarrollo normativo. El siguiente cuadro muestra la formación inicial común a todos los alumnos del Estado, siendo competencia de las Comunidades Autónomas el desarrollo y ampliación de estas materias.

Currículo Básico	
Materias	Horas lectivas
Análisis	180
Composición aplicada	120
Coro	90
Historia de la música	90
Improvisación y acompañamiento	90
Instrumento principal	60
Piano complementario	45
Didáctica de la música	120
Didáctica del conjunto instrumental	90
Educación vocal	120
Fundamentos de etnomusicología	90
Movimiento	90
Prácticas del profesorado	90
Psicopedagogía	90
<i>Total:</i>	<i>1365</i>

En cuanto al desarrollo de este currículo, es necesario subrayar también que aunque cada comunidad ha seguido un modelo diferente, en casi todos los casos el aumento horario ha recaído especialmente en la formación musical y no en la formación didáctica. A modo de ejemplo, analizaremos el planteamiento curricular de la especialidad de pedagogía en Andalucía, teniendo en cuenta que por diversos motivos no se ha implantado aún en ningún Conservatorio Superior de la comunidad y que el modelo adoptado puede ser singular sólo relativamente, ya que el nivel de autonomía condiciona gravemente la inclusión de diseños curriculares diferentes.

La especialidad de pedagogía en Andalucía consta 250 créditos distribuidos en cuatro cursos. Está diseñada teniendo en cuenta los principios de autonomía de los centros y de los alumnos, de opcionalidad y flexibilidad, y se ha posibilitado el establecimiento de pasarelas entre especialidades. Es el modelo más abierto de los que actualmente hay publicados, puesto que delega en cada uno de los Conservatorios Superiores la

elaboración del plan de estudios de las diferentes especialidades que tengan autorizadas, responsabilizando tanto a los centros como a los alumnos en la configuración final de currículo.

El plan de estudios de la especialidad de pedagogía se compone de materias troncales, materias propias del conservatorio y materias de libre elección del alumno. Las materias troncales han sido concretadas por la Consejería de Educación y Ciencia⁷ y son las mismas para todos los centros superiores que impartan la especialidad. Estas materias tienen una carga lectiva de 168 créditos e integran los contenidos del currículo básico más aquellos otros que son propios de la Comunidad Autónoma. Por otro lado, las materias propias del conservatorio suponen 48 créditos y se agrupan en obligatorias y optativas, ambas diseñadas y elaboradas por el Conservatorio Superior. Las materias obligatorias han de ser cursadas obligatoriamente por los alumnos de la especialidad, mientras que la materias optativas deber ser ofertadas por el centro para que los alumnos escojan entre las mismas.

El plan de estudios incluye también 24 créditos destinados a materias de libre configuración en el currículo de los alumnos, los cuales han de elegirlos de entre todas las ofertadas en el Conservatorio Superior, en otros Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas o en aquellas Universidades con las que la Consejería de Educación y Ciencia hubiera establecido el oportuno convenio. Una vez obtenidos todos los créditos correspondientes a las materias del plan de estudios de pedagogía, el alumno deberá realizar un Trabajo de Investigación que servirá como colofón a su especialidad.

Aunque el grado superior de las enseñanzas de música está definido como un solo ciclo de cuatro años de duración, se puede afirmar que el plan de estudios de la especialidad de pedagogía en Andalucía está concebido como una estructura cíclica. Es posible comprobar que los dos primeros cursos de la especialidad se componen principalmente de las materias humanístico-musicales, mientras que los dos últimos cursos contienen tanto las materias psicopedagógicas como las prácticas de profesorado. Este planteamiento curricular posibilita la implantación de pasarelas entre especialidades afines, con lo cual los alumnos que hubieran iniciado el grado superior por una especialidad instrumental tienen la opción de continuar a partir del tercer curso por la especialidad de pedagogía de su instrumento, y viceversa. El Decreto de currículo de Andalucía es explícito en este sentido:

“Los alumnos o alumnas podrán solicitar el cambio de especialidad cuando hayan superado los créditos correspondientes a los dos primeros cursos de la especialidad por la que superaron la prueba de acceso.

La Consejería de Educación y Ciencia fijará, en su caso, los complementos de formación necesarios para realizar los cursos tercero y cuarto de la nueva especialidad”⁸

Este breve análisis del planteamiento curricular del grado superior de las enseñanzas de música en Andalucía, demuestra que en la elaboración de currículo se han tenido en

cuenta los criterios generales establecidos para la educación superior tanto por los organismos internacionales (UNESCO, 1995) como por las Universidades españolas (BRICALL, 2000). En este sentido, sería necesario incentivar y promover en la Enseñanza Superior de la Música la aplicación de los mecanismos que se están definiendo actualmente para la Educación Superior en Europa.⁹

3. Las prácticas de profesorado

La materia *prácticas de profesorado* es propia de la especialidad de pedagogía y está definida como: “*observación y participación semanal con un grupo de alumnos. Seminarios sobre la observación en el desarrollo de los alumnos, los procedimientos metodológicos, etc. Preparación, ejecución y evaluación de las clases.*”¹⁰ Tiene asignadas 90 horas lectivas (9 créditos) en el currículo básico, que todas las Comunidades Autónomas han mantenido excepto Cataluña que las ha ampliado a 180 (18 créditos). En todos los currículos se ha de seguir en los cursos tercero y cuarto, con 4,5 créditos en cada curso o 9 créditos en el caso de Cataluña. Los centros que impartan la especialidad de pedagogía tienen autonomía para desarrollar los contenidos de la materia dentro de su proyecto curricular de centro, fijando además los objetivos y los criterios de evaluación, puesto que el currículo básico no los ha especificado. En todo caso, los contenidos de la materia deberán contemplar aspectos relativos a la docencia tutorizada en los centros educativos y a la valoración de las prácticas realizadas.

A modo de ejemplo, la materia de prácticas de profesorado debería estar pensada para conseguir que los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

- a) Conocer y valorar la realidad educativa en el aula.
- b) Conocer el contexto de los centros educativos y el carácter profesional de la función docente.
- c) Adquirir una identidad profesional como músico docente reflexivo y crítico.
- d) Comprender la relación entre teoría y práctica, partiendo de los conocimientos adquiridos en el Conservatorio Superior de Música.
- e) Valorar los procedimientos establecidos para el funcionamiento orgánico de los centros y su repercusión en la labor docente.
- f) Participar en los órganos de coordinación docente y comprender la función que desempeñan en el centro.
- g) Apreciar la repercusión que el trabajo en equipo tiene en la impartición de cada una de las asignaturas.

En principio, esta asignatura no debe tener docencia directa en los Conservatorios Superiores sino que los alumnos deberán asistir a los centros concertados previamente para la realización de las prácticas. Esto supone que, por primera vez en el caso de las enseñanzas de música, han de arbitrarse las medidas necesarias para la coordinación de los centros educativos que posibiliten la impartición de esta materia. Debido al estatus

actual de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (CHECA, 2002), corresponde a la Administración educativa de cada Comunidad Autónoma el diseño y aplicación de este procedimiento, puesto que los centros superiores no tienen capacidad legal para realizar dicha tarea. Es significativa la variedad de centros educativos que se verán implicados en la realización de las prácticas, tanto por su titularidad como por los niveles y regímenes de enseñanza. Así, para la correcta impartición de la materia han de coordinarse: Conservatorios Superiores, Conservatorios Elementales y Profesionales, Escuelas Municipales de Música e Institutos de Enseñanza Secundaria. Consecuentemente, los alumnos podrán realizar las prácticas en los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, en las Enseñanzas no Regladas de Música o en la Enseñanza Secundaria.

Las medidas que adopten las Administraciones educativas para impartición de esta materia han de garantizar que los alumnos realicen las prácticas de profesorado en condiciones adecuadas para su proceso formativo, lo que implica que, entre otras cosas, han de contar con un profesor-tutor de la especialidad correspondiente en el centro donde realicen las prácticas. Esta medida deberá acarrear la regulación del ejercicio de la función de tutoría de las prácticas de profesorado, así como el establecimiento de un procedimiento que seleccione adecuadamente a los profesores-tutores en función de un contrastado nivel de calidad en el ejercicio de la función docente; sin perjuicio de la pertinente formación necesaria para el ejercicio de dicha tarea para los profesores seleccionados.

La responsabilidad del profesor-tutor ha de recaer en la iniciación en la práctica docente de los alumnos de pedagogía, asesorándolos tanto en aspectos didácticos como metodológicos y facilitando su integración en el contexto escolar. Para ello, las actividades que los alumnos desarrollen en el centro educativo han de estar planificadas de forma que estos ejerzan progresivamente todas las tareas docentes. A tal fin, habrán de arbitrase diferentes fases de observación, participación compartida y participación autónoma, todas ellas debidamente supervisadas por el profesor-tutor.

Es importante señalar también que la coordinación entre el Conservatorio Superior y el centro escolar en que se realicen las prácticas ha de ser estrecha, una vez que los alumnos de pedagogía han de poner en práctica aquellos conocimientos adquiridos en el grado superior. En este sentido, las medidas que adopten las Administraciones educativas han de fijar los correspondientes órganos de coordinación intercentros, definiendo sus funciones y estableciendo los procedimientos de trabajo.

Otro de los aspectos relevantes de las prácticas de profesorado de la especialidad de pedagogía del grado superior de las enseñanzas de música atañe directamente la distribución horaria de las mismas. Se produce aquí una especificidad propia de estas enseñanzas, puesto que la flexibilidad con la que están concebidas da lugar a interpretaciones diferentes que pueden ser utilizadas por los centros superiores para una mejor impartición de la materia. Así, de la lectura del descriptor del contenido de la

materia se desprende que, en función de la planificación escolar de los centros, los alumnos deberán disponer como mínimo de una hora y media semanal durante dos cursos para el ejercicio de las mismas. Ahora bien, si nos atenemos a la definición en créditos que las Comunidades Autónomas ha reflejado en sus decretos, es posible agrupar esta materia en un período de prácticas de tres semanas anuales a razón de quince horas lectivas por semana.

Estos dos modelos son viables y quedará a discreción de los Conservatorios Superiores de Música, atendiendo a la autonomía de los centros, la aplicación de uno u otro. En todo caso la decisión deberá estar argumentada en base a criterios pedagógicos que garanticen la adecuada formación de los alumnos. Para la elección del modelo idóneo se deberían tener en cuenta, entre otros, parámetros como la modalidad de la especialidad cursada por el alumno, el tipo de centro en el que se han de realizar las prácticas, la agrupación de los alumnos o el nivel de enseñanza (ver cuadro).

Criterios para la elección del modelo de prácticas			
<i>La modalidad de la especialidad</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>Agrupación de los alumnos</i>	<i>Nivel de enseñanza</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía de un instrumento • Pedagogía del lenguaje musical • Pedagogía de la educación musical (Enseñanza Secundaria) • Pedagogía para la educación musical temprana 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservatorio Elemental de Música • Conservatorio Profesional de Música • Escuela Municipal de Música • Instituto de Enseñanza Secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Clase individual • Clase colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado elemental • Grado medio • Enseñanza Secundaria • Música y movimiento • Enseñanzas no regladas

En cuanto a la evaluación de las prácticas de profesorado no hay nada regulado actualmente, ya que el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo no especifica nada sobre la evaluación. Tampoco el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, órgano competente al respecto, ha publicado norma alguna sobre los aspectos básicos de la evaluación del grado superior de las enseñanzas de música, aspecto éste sí realizado en los demás grados. No obstante, la evaluación de las prácticas de profesorado ha de quedar relegada en el proyecto curricular del Conservatorio Superior de Música y deberá tener en cuenta las características singulares de la materia, tanto en lo referente a la especificidad práctica de la misma como a la impartición de la materia fuera del centro superior.

Si tenemos en cuenta la naturaleza práctica de la materia, es obvio que para su correcta evaluación se ha de considerar imprescindible el establecimiento de la asistencia obligatoria como criterio de principal. En este sentido es significativo el caso de algunas Administraciones educativas, las cuales han definido las materias del grado superior como prácticas o teóricas y han omitido esta consideración en el desarrollo posterior del currículo.¹¹ Ello no implica sin embargo que los Conservatorios Superiores de Música, en aras a su autonomía pedagógica y organizativa, no puedan establecer en los criterios de evaluación de la materia parámetros como que “para poder ser evaluado positivamente, el alumno deberá acreditar a asistencia, como mínimo, al ochenta por ciento del horario lectivo”.

Una vez realizadas las prácticas, parece oportuno aplicar en consecuencia el concepto de evaluación que se desprende el carácter constructivista con el que se diseñó el actual sistema educativo (COLL, MARTÍN Y ONRUBIA, 2001). Esto supone verdaderamente un reto para las enseñanzas de música, puesto que aún se sigue concibiendo el acto de la evaluación como un fenómeno desgajado de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar una vez realizado el proceso de adquisición de conocimientos. En este sentido, la responsabilidad que deben asumir los Conservatorios Superiores de Música con respecto al resto de las enseñanzas ha de empezar por la propia renovación de sus procedimientos.

La novedad que supone para estos centros superiores impartir una materia fuera de su recinto educativo lleva implícito el establecimiento de un mecanismo innovador e inusual en su organización escolar. El hecho de delegar parte del proceso formativo de los alumnos en otros centros, independientes de la educación superior, motivará que se produzcan cambios significativos en la cultura educativa de estas instituciones. De este modo, en la evaluación de las prácticas de profesorado será necesario conocer la experiencia vivida por los alumnos mediante el punto de vista del profesor-tutor responsable de su trabajo en el centro educativo. Para ello, la colaboración entre los centros como entre los profesores responsables de impartir las materias se hace más que nunca imprescindible.

En resumen, la fase de prácticas de profesorado que los alumnos de la especialidad de pedagogía han de seguir obligatoriamente es una de las mayores innovaciones del nuevo grado superior de las enseñanzas de música. Las características descritas con anterioridad justifican que tanto los Conservatorios Superiores de Música como las Administraciones educativas deban abordar la implantación de la especialidad de pedagogía como una necesidad primordial, tanto por la demanda social que generará esta nueva especialidad como por su complejidad intrínseca, derivada del establecimiento de los procedimientos necesarios para su correcta impartición. La responsabilidad que centros superiores y Administraciones educativas tienen con respecto al resto de las enseñanzas debe ser asumida desde el momento de la adecuada formación inicial del profesorado de música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRICALL, J. M. (2000): *Informe Universidad 2000*.

<http://www.crue.org/informeuniv2000.zip>

CHECA, R. (2002): “Pertinencia socioeconómica de la enseñanza superior de la música”. *Eufonía*. Barcelona. Editorial Graó.

COLL, MARTÍN Y ONRRUBIA (2001): “La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógica y sociales”, en COLL y Otros (2001): *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.

MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza Editorial.

MARCHESI, A. Y MARTÍN. E. (1999): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.

UNESCO (1995): *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

NOTAS

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, *Boletín Oficial de Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Disposición adicional decimoquinta.

² *Opus cit.* Disposición adicional decimosexta.

³ Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de música anteriores a la LOGSE y los establecidos en dicha ley. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 189, de 9 de agosto de 1994. El artículo 2 del citado Real Decreto declara equivalente el Título de Profesor expedido al amparo del Decreto 2618/1966 al Título Superior de Música creado en la LOGSE “únicamente a los efectos de la impartición de las enseñanzas de música en los grados elemental y medio”. En ningún caso esta equivalencia debería haber servido para acceder al cuerpo de profesores de música y artes escénicas, puesto que el legislador diferencia siempre entre condiciones para la impartición de las enseñanzas y requisitos de acceso a los cuerpos de la función pública docente.

⁴ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. Artículo 58.1 y 58.2.

⁵ El desarrollo normativo de la Ley de Calidad que ha de definir la estructura de los estudios que conduzcan a la obtención del Título de Especialización Didáctica no se ha producido durante la elaboración del presente artículo, por lo cual no es posible aventurarse sobre una posible exención de este requisito a los Titulados Superiores de Música que hayan cursado la especialidad de pedagogía.

⁶ Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, de 6 de junio de 1995.

⁷ Decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 27, de 5 de marzo de 2002.

⁸ *Opus cit.* Artículo 11.

⁹ En la actualidad está en marcha el proceso de diseño de un marco común para la Educación Superior en la Unión Europea y en los países de su entorno. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha publicado en su página web (www.mec.es) un documento marco titulado “Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior”, en el que se afirma que dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior “los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. (...) La estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serán más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.”

Desafortunadamente, en el actual debate no se está planteando la repercusión que estos cambios pueden tener en nuestra Enseñanza Superior de la Música, en el caso de que estas enseñanzas no queden reflejadas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Caso probable.

¹⁰ Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, de 6 de junio de 1995. Anexo II.

¹¹ El Decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía, especifica en su artículo 8.2 que cada asignatura del plan de estudios será definida como teórica o práctica, abriendo la posibilidad de establecer la asistencia obligatoria a las asignaturas prácticas como criterio *sine que non* para evaluar al alumno. Posteriormente, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha desarrollado el artículo 13 del citado decreto de manera que no se diferencia entre asignaturas prácticas y teóricas.

La educación musical en la etapa 0-6 años*

[Maravillas Díaz](#)

Universidad del País Vasco

* Este artículo fue publicado en la revista AULA de Infantil nº 16 Noviembre-Diciembre 2003 (monográfico "Hacer música con los más pequeños")

Resumen

Para potenciar y desarrollar las capacidades de expresión y las necesidades de comunicación que todos los niños y niñas muestran desde el momento de su nacimiento, padres, madres y educadores desempeñan un importante papel. Prepararse especialmente para poder realizar una labor de responsabilidad como es la de ser guía y educador de su sensibilidad musical, es una gran tarea.

“Que hoy y siempre el niño sea en cualquier lugar un ser respetado, admirado, querido y sobre todo estimulado a un crecimiento seguro y armonioso”.

Teófilo Huerta

Todos sabemos que la escuela no es un espacio para la formación de artistas, pero entendemos que debe ser facilitadora del conocimiento de los **lenguajes expresivos** por ser estos un importante medio de comunicación y de fomento del espíritu crítico. Desde estas páginas invitamos a nuestros lectores a prestar atención a uno de estos lenguajes: **el musical**, aún en el caso de que en su formación como docente haya tenido carencias y no haya podido formarse musicalmente como quizás hubiera sido su deseo¹.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que a través de las diferentes actividades musicales se desarrollan diversas capacidades como: desarrollo de la memoria, discriminación auditiva, sincronización, atención, participación, sentido de grupo, etc., veremos que la música abre todo un mundo de posibilidades en el aula de infantil que no podemos obviar. Descubrámoslas preparándonos para esta interesante y apasionante tarea.

1. Desarrollo psicoevolutivo del niño en relación con la enseñanza aprendizaje de la música.

El comportamiento de niños y niñas ante el estímulo sonoro y ante el aprendizaje de la música, está siendo abordado en estos últimos años por investigadores preocupados por la educación musical. Gracias a estas investigaciones, tenemos constancia de que el bebé, en función del medio musical que se le ofrezca, es capaz de dar diferentes respuestas musicales en su primer año de vida. A juicio de (Zenatti, 1991) la educación puede tener una clara influencia en el desarrollo musical del niño. *Desde la guardería y la enseñanza preescolar hasta la adolescencia la influencia de un medio educativo pobre o rico sobre el desarrollo es indudable.* Por ello, es de gran importancia para el desarrollo musical de niños y niñas, que cuidemos de este medio.

De igual modo, deberemos tener presente que el oído empieza a funcionar desde el 6º mes de vida prenatal y *está estimulado por cualquier sonido con consecuencias benéficas sobre el desarrollo de la inteligencia musical* (Tafari, 2000). Será primordial que después del nacimiento del bebé procuremos provocar y estimular cualquier iniciativa como son: gorgojeos, canturreos, vocalizaciones... Seleccionaremos, asimismo mismo, fragmentos de música y cantaremos canciones apropiadas a los diferentes momentos compartidos, logrando de este modo un intercambio musical y afectivo importantísimo para su desarrollo personal.

Ya en la escuela, el propiciar experiencias sonoro-musicales es una necesidad evidente, puesto que implica dar continuidad a su enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo. Si además somos conscientes del placer que proporciona la música a niños y niñas en los primeros años de vida, la utilización de la misma de forma sistemática y planificada en el curriculum de infantil, tiene una lógica y necesaria presencia.

Para ayudar al docente en la formulación de objetivos, contenidos y evaluación de la enseñanza musical, Swanwick (1991), en colaboración con Tillman, a través del análisis de las composiciones musicales de niños de 3 a 11 años, proponen un modelo en espiral de desarrollo musical en el que se describen ocho modos evolutivos comprometidos en el desarrollo musical (sensorial, manipulativo, personal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático). Por su interés, y en función de la etapa que nos ocupa, haremos una breve referencia a los cuatro primeros modos.

En el primer nivel, llamado “Sensorial”, se considera que el niño desde alrededor de los tres años, está principalmente ocupado con materiales que percibe. Reconoce y explora contrastes claros en los niveles de intensidad, altura, timbre duración o textura y siente placer por el sonido en sí mismo.

Alrededor de los cuatro años cambia hacia un modelo “Manipulativo” en el que identifica los sonidos vocales e instrumentales, tales como los tipos de instrumento, tratando de controlar los sonidos para producir efectos o demostrar el placer de dominar una actividad que puede llevar a cabo con ideas sugeridas por la estructura física de los instrumentos.

De los cuatro a los nueve años, la etapa de imitación, el niño comunica, interpreta y crea sonidos más expresivos. Primeramente lo hará de una forma personal y

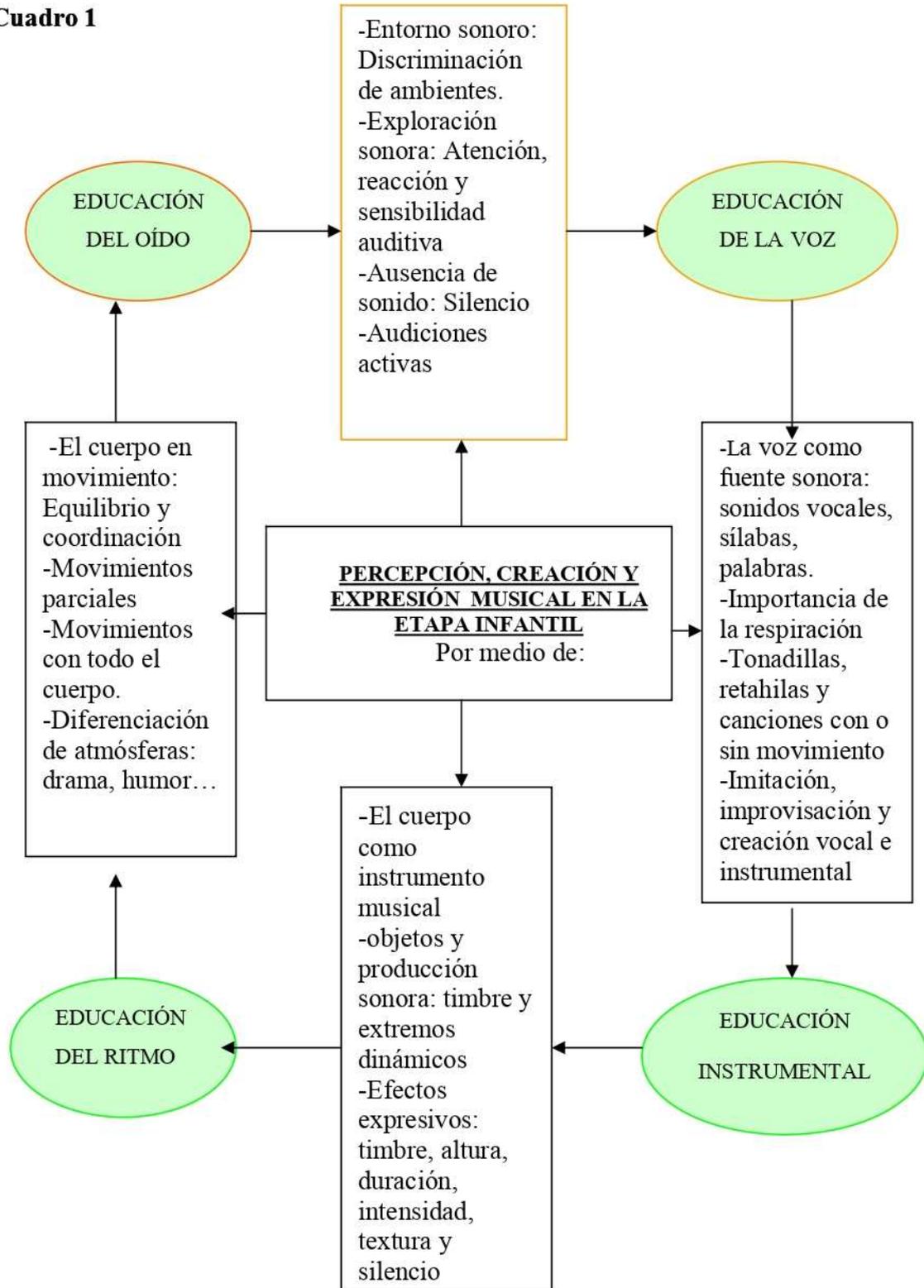
espontánea (modo “personal”), para pasar hacia los siete u ocho años a utilizar expresiones musicales más estereotipadas, (modo “vernáculo”), analizando y produciendo efectos expresivos, atendiendo al timbre, altura, duración, intensidad, textura y silencio.

2. Selección de Objetivos y Contenidos

A la hora de planificar nuestra acción docente, deberemos optar por unos criterios de secuenciación que deberán ser acordes con las posibilidades que tienen nuestros pequeños de percibir, comprender y reproducir. Para Carlos Gianni (1998), “Hay expertos en esta actividad de secuenciar músicas para las distintas etapas evolutivas de los chicos. Y hay expertos en destruirlas: son los chicos”. Lo que nos viene a señalar este músico y pedagogo es que algunas de las cosas que están pensadas para el alumnado, no pueden hacerlas, y otras son capaces de desarrollarlas, aunque estén pensadas para etapas evolutivas más avanzadas. Por lo tanto, en ocasiones, serán los propios niños y niñas los que de alguna manera marcarán esta progresión o secuenciación.

Esta posibilidad, en ningún caso significa que no reconozcamos la importancia que tiene la programación. En su elaboración adoptaremos una visión amplia y abierta en función de la complejidad de la música y de los objetivos y contenidos propuestos. Para ello, os facilitamos este esquema que recoge diferentes bloques que entendemos son imprescindibles a la hora de programar la educación musical, compartiendo con Akoschky (1998) el que “los criterios de selección se orientarán con énfasis hacia la sensibilización musical de niños y niñas, el desarrollo de la expresión, la comunicación y la creatividad, objetivos fundamentales de esta disciplina artística en la educación infantil.”

Cuadro 1



Referencias bibliográficas

Akoschky, J.(1998). El lenguaje musical en la educación infantil. *Eufonía*, 25. pp. 25-38.

Gianni, C. (1998). Juego, profundidad, emoción y cambio. *Educación Musical: Entre melodías, ritmo y emociones. Novedades Educativas*, 64-77.

Huerta, T. (1995). El niño y su destino: reflexión filosófica. En *Lenguajes Artísticos*. Dirección General de Culturas Populares. Méjico, 77-85.

Swanwick, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid. Morata.

Tafari, J. (2000). El origen de la experiencia musical. *Eufonía*, 20. 81-92.

Zenatti, (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. En *Revista de Comunicación, Lenguaje y educación*, 57-70.

Notas

¹ Somos conscientes de que una mayoría del profesorado de Infantil demanda formación en educación musical. Por otra parte, la formación que están recibiendo los especialistas de Educación Infantil, que actualmente se forman en nuestras universidades, es a nuestro modo de entender muy escasa. Así mismo, tenemos que tener presente los diferentes criterios que las Administraciones Educativas tienen en relación a la figura del Especialista. A modo de ejemplo en la Comunidad Autónoma Vasca, el Especialista de Música se ha incorporado en la mayoría de los centros a la Etapa Infantil (no de forma obligatoria), impartiendo 1 hora semanal al alumnado de 4 y 5 años.

Métodos históricos o activos en educación musical

M^a Cecilia Jorquera Jaramillo

Universidad de Sevilla

Índice

1.	Introducción y terminología.....	2
1.1.	El método en educación musical.....	2
1.2.	El método en educación y pedagogía	4
1.3.	Paradigmas, teorías y modelos.....	5
2.	Los métodos históricos o activos.....	11
2.1.	Antes de los pioneros: génesis de los modelos activos.....	11
2.2.	Los pioneros: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály.....	14
	a) <i>Émile Jaques-Dalcroze</i>	15
	b) <i>Carl Orff (1895-1982) y el Orff-Schulwerk</i>	17
	c) <i>Zoltán Kodály (1882-1967)</i>	19
2.3.	Contemporáneos de los pioneros: Edgar Willems y Maurice Martenot.....	21
	a) <i>Edgar Willems (1890-1978)</i>	21
	b) <i>Maurice Martenot (1898-1980)</i>	23
2.4.	Casos particulares: Shin'ichi Suzuki y el Método Yamaha.....	24
	a) <i>Shin'ichi Suzuki (1898-1998)</i>	24
	b) <i>Sistema Música y educación (Yamaha)</i>	26
2.5.	Panorama crítico sobre los métodos activos.....	27
	Referencias bibliográficas.....	30

1. Introducción y terminología

1.1. El método en educación musical

Podría parecer extraño que en la actualidad todavía se pretenda proponer un análisis de los *métodos históricos* o *métodos activos*, por ser éstos expresiones propias de un período histórico preciso; debiera haber, por consiguiente, suficiente claridad sobre su rol, sus características y otros aspectos de ellos. Sin embargo, la realidad no es exactamente ésta, ya que no se cuenta en el ámbito de la educación musical con estudios sistemáticos de los métodos activos y por ello consideramos necesario realizar este análisis. En la mayoría de las ocasiones en que los métodos activos han sido abordados, se les ha apreciado más bien en función de las soluciones que podrían ofrecer al docente de educación musical para el aula, es decir por el valor de lo que podríamos llamar el *recetario* para la enseñanza, y menos frecuentemente han sido estudiados desde un punto de vista educativo.

En este trabajo no tenemos en ningún caso la pretensión de agotar un tema que requeriría un estudio sistemático más profundo, por la importancia y vigencia que siguen teniendo en la actualidad los métodos que habitualmente se colocan bajo el paraguas de la etiqueta de *históricos* o *activos*. Por ello no aplicaremos los criterios de análisis a *todos* los métodos que circulan entre los educadores musicales, sino que nos limitaremos solamente a algunos de ellos: los pioneros, es decir Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály, por una parte, y otros contemporáneos de éstos o apenas posteriores, como es el caso de Maurice Martenot, Edgar Willems, Shin'ichi Suzuki y el método Yamaha. No se incluirá el análisis de propuestas más recientes, como las de los compositores anglosajones que se fueron desarrollando a partir de los años 60 del siglo XX, u otras propuestas sin duda extremadamente sugerentes e interesantes.

La denominación de *métodos* nos lleva entonces a la necesidad de precisar el significado de la palabra misma y del término que engloba más de uno de ellos, es decir *metodología*. La primera – *método* – tiene en el ámbito de la historia de la enseñanza musical connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y del solfeo, incluso desde tiempos antiguos, que nos llevan a entender el método como un *manual*, es decir un texto monográfico que tiene como meta facilitar el aprendizaje de una determinada materia, en este caso en el ámbito musical, mediante ejercicios ordenados según lo que el autor considera una dificultad creciente. El *método* en este sentido se podría describir como un texto que, según las épocas, contiene solamente ejercicios, o bien reflexiones que los acompañan, llegando así el último de textos a presentar más bien un *concepto* de la enseñanza-aprendizaje de la materia expuesta en el texto. Un ejemplo histórico de este último tipo de método, más completo, es el tratado de J. J. Quantz *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* publicado en Berlín en 1721, aunque evidentemente no es el único.

Posteriormente se desarrolla la tradición de los textos que contenían las indicaciones de algún maestro para sus discípulos aspirantes a músicos, producto de sus observaciones en la propia práctica y con frecuencia muy personalizadas, ya que el docente elaboraba posibles ejercicios en función de las dificultades que el discípulo iba encontrando. Un ejemplo de este tipo, también de la primera mitad del siglo XVIII, con piezas musicales en lugar de ejercicios, es el libro para Anna Magdalena de J. S. Bach. Como ilustrábamos en un artículo anterior (JORQUERA, 2002), a partir de 1830 se comienzan a difundir los textos musicales impresos, hecho que asignó a los ejercicios inventados *ad hoc* para alumnos específicos un valor más permanente y a éste se atribuyó posteriormente un significado de solución aplicable en todos los casos.

Si consideramos, además, que ya a fines del siglo XVIII en Francia se realiza una promoción importante de la enseñanza musical y a partir de este momento – muy en

consonancia con el racionalismo cartesiano promovido por aquel entonces –, se difunde la práctica de elaborar ejercicios para el aprendizaje instrumental y vocal con carácter altamente sistemático. Es así que los textos – los *métodos* – llegan a constituir verdaderos catálogos de las posibles combinaciones de sonidos y de las acciones para emitirlos: nos encontramos de frente a la versión del método más reducida, es decir aquellos textos que contienen una recopilación de ejercicios ordenados por grados de dificultad, desde los más sencillos hacia los más complejos. En esta tarea el Conservatoire National de Musique et de Déclamation tuvo un papel determinante a partir de su fundación en 1795 en París, y en particular durante el siglo XIX, cuando la imprenta musical llegó a ser más accesible para profesores y estudiantes de música.

Otro aspecto que cabe observar, es el fuerte desarrollo del virtuosismo instrumental que se verificó a partir del siglo XVII, hecho que produjo la necesidad de elaborar estrategias para el aprendizaje técnico de la interpretación con medios cada vez más precisos y refinados que permitieran exaltar las personalidades musicales de compositores e intérpretes – cantantes e instrumentistas – extraordinarios. El virtuosismo llevó a atribuir, por consecuencia, a la *técnica* un rol de primer plano en el aprendizaje instrumental, vocal e incluso del solfeo, convirtiendo los ejercicios en una práctica autónoma; de modo que aquél, la práctica musical entre los aristócratas aficionados y la difusión de la imprenta musical contribuyeron a la divulgación de métodos compuestos en muchos casos exclusivamente por ejercicios.

Una consecuencia de este tipo de práctica que aún pervive en la educación musical de la actualidad es, precisamente, la enseñanza que procede desde lo simple a lo complejo de la materia, desde el punto de vista del adulto, es decir del profesor. Esta aproximación olvida que el niño ya en edades muy precoces es capaz de realizar actividades de gran complejidad y que, por tanto, la simplicidad o complejidad no radica en el producto de esas actividades, sino en la tarea planteada. Este concepto refleja, además, una comprensión de la materia de tipo *sumativo*, ya que cada elemento

simple se agrega a los elementos anteriores, llegando a constituir un evento complejo. El concepto de la educación musical que trasluce de esta práctica, tiene sus fundamentos en un entendimiento de la música como objeto, es decir como producto, descuidando el proceso comunicativo y las vivencias suscitadas por la experiencia musical por parte de las personas que la practican y escuchan. Es en síntesis, un concepto que podríamos colocar en el ámbito de un paradigma positivista o neopositivista, con raíces profundas en el racionalismo cartesiano.

En síntesis podemos sostener que en el ámbito musical contamos con dos acepciones del término *método*, ambas en forma de texto para la enseñanza-aprendizaje de la música: el método que presenta lo que hemos descrito como un *concepto*, y el que consiste de una serie de ejercicios ordenados a partir del criterio de que el aprendizaje se debe realizar desde lo simple hacia lo complejo. Este modo de proceder, desde lo simple hacia lo complejo es característico – incluso en la actualidad –, de gran parte de la didáctica musical, a pesar de que los principiantes a menudo son capaces de utilizar la voz y los instrumentos de modo complejo. Podríamos describir la aproximación que procede desde lo simple hacia lo complejo, tomando como referencia a MORIN (1994) como *paradigma de la simplicidad*, en oposición a lo que este autor denomina *paradigma de complejidad*.

Volviendo a la cuestión histórica de los textos considerados métodos, también es oportuno mencionar que en la mayoría de los casos, los compositores intérpretes de un instrumento específico proponían una serie de ejercicios que acercaban a lo que podríamos denominar la *poética* de cada uno de ellos, es decir su particular estilo y modo de concebir el arte musical.

1.2. El método en educación y pedagogía

Un punto de vista más general, según el diccionario Vox, sobre el término *método* nos indica un

“modo ordenado de proceder para llegar a un resultado o fin determinado”,

sugiriendo además como sinónimo la expresión *procedimiento*; se cita también el término *sistema* en relación con una acción o trabajo. Esta acepción más general se puede referir muy adecuadamente a la acción del docente en el aula, y en educación y pedagogía, precisamente, encontraremos definiciones que reflejan este sentido, como podremos observar a continuación. En los diccionarios se mencionan con frecuencia las implicaciones filosóficas del método, aspecto que debemos relacionar con los temas de la educación y, por tanto, también con los métodos en educación musical. Es así que en su acepción más general, el *Dizionario Garzanti di Filosofia*, señala que el *método* es un

“conjunto de prescripciones relacionadas con la realización de una actividad de modo óptimo”.

El *método* es entonces el *cómo* de una actividad, es decir el procedimiento, o el *saber hacer*, en nuestro caso, de la actividad de enseñanza.

Tal como en música los métodos instrumentales, vocales y de solfeo mencionados hasta aquí aluden indirectamente a la complejidad de su enseñanza, la educación reconoce este hecho, de modo que no se conforma con el mero procedimiento, el *cómo*, considerándolo insuficiente para resolver los problemas de actuación, planificación y análisis de los eventos del aula. Por ello, ahora intentaremos ampliar el campo, explorando el ámbito de la pedagogía. A propósito de los *métodos*, el *Diccionario Akal de Pedagogía* nos dice lo siguiente:

“Durante mucho tiempo los m. de la educación y de la enseñanza tenían como principal finalidad el proceder planificado del profesor en la elaboración de contenidos y objetivos previamente dados. En la *didáctica teórico-educativa*, que se ocupaba del contenido formativo, se distinguían las cuestiones de objetivos y contenidos de los métodos y se acentuaba su dependencia de las decisiones relativas a objetivos y contenidos.”

Luego los autores analizan la cuestión en términos históricos, poniendo de relieve cómo el concepto se modificó a través del tiempo, incluyendo junto al método otros asuntos como la intencionalidad, la temática, la metodología y los medios, contemplándolos como factores interrelacionados que ejercen influencia recíproca. Como es posible apreciar, ya en este concepto se reconoce la complejidad del fenómeno educativo y por tanto la complejidad de todo lo que se relaciona con el método, incluyendo obviamente la educación musical. De modo que se vuelve necesario adoptar un punto de vista que nos permita salir del estrecho ámbito del aula, para asignar un significado correcto a nuestras actuaciones como educadores musicales y explorar, entonces, el ámbito de la didáctica general, en la que el método – y la metodología – asumen un significado contextualizado.

Si nos limitamos a estudiar el método exclusivamente como elemento de la actuación del docente en el aula, estaríamos adoptando un punto de vista exquisitamente *tecnológico*. Descuidaríamos en este caso el hecho de que incluso la manera de concebir la materia de enseñanza – la música – tiene consecuencias en aquello que *realmente* enseñamos a nuestros alumnos. Precisamente, no deberíamos olvidar que la actuación en el aula, si consideramos la educación como un producto social que contribuye a la transmisión social y cultural o a la *reproducción*, como es definida por BOURDIEU y PASSERON (1981), manteniendo a lo largo de las generaciones las diferencias sociales y presentando como destino inevitable la imposibilidad de cambiar de un estatus social al superior. Es decir que incluso con la música podríamos estar contribuyendo a perpetuar esos valores y actitudes que relegan a unos en clases sociales inferiores con menos

oportunidades que los otros que mantienen su posición social en un estatus superior respecto a los anteriores; todo esto mediante mecanismos que han sido definidos por JACKSON (1975), APPLE (1986) y otros autores posteriores como *currículum oculto*. Es por ello que en el currículum oculto el concepto que se tenga de la materia y el método, tienen evidentemente un rol determinante. Es así que se vuelve necesario contemplar la actuación en el aula desde un punto de vista más amplio, integrando el método como componente de una actuación compleja.

Pero antes de proseguir con la reflexión quisiéramos precisar el significado del término *metodología*, utilizado frecuentemente para denominar a cada método o, en ocasiones, queriendo englobar a todos los métodos de autores específicos. El *Diccionario de la Real Academia Española* define la metodología como “Ciencia del método”, de modo bastante general, mientras el *Diccionario Vox* precisa en una segunda acepción la utilización del término en pedagogía como el “estudio de los métodos de enseñanza”. Es así que se pone de relieve que la metodología se encuentra en el ámbito estrictamente teórico, como indica el *Diccionario Akal de Pedagogía*:

“teoría sintetizadora de los *métodos* de que se dispone para alcanzar determinados objetivos en la educación y la enseñanza”.

Mientras la pedagogía según algunos autores es una ciencia autónoma (véase por ejemplo FERRÁNDEZ A. s/f), la didáctica se encuentra subordinada a la primera, junto a la Organización Escolar y la Orientación Educativa. Por tanto, la *didáctica* no equivale, a la *metodología* y tampoco, como en ocasiones se oye decir, a la práctica misma que se realiza en el aula, sino que es el estudio de ésta y la elaboración teórica que de este estudio se deriva. Podríamos entonces afirmar que este trabajo trata de *metodología*.

Por ello, sería oportuno contemplar los métodos históricos o activos desde un punto de vista más amplio, más sistemático y, por consecuencia, más científico, intentando salir del exclusivo ámbito de la tecnología del aula, para lograr una

comprensión contextualizada histórica y pedagógicamente. La idea que pretendemos poner en práctica en este análisis de los métodos históricos o activos, es la de colocarlos precisamente en su contexto histórico propio, tomando como referencia un punto de vista educativo y pedagógico.

1.3. Paradigmas, teorías y modelos

PONT (s/f) distingue entre paradigmas, teorías y modelos, según su grado de generalidad y de especificidad en relación con una disciplina o más de una de ellas. De modo que por *paradigma* se entenderá una referencia amplia, aplicable a diversas ciencias, constituida por una serie de axiomas, mientras *teoría* es una expresión de uso más restringido, ya que

“un paradigma puede dar lugar a teorías diferentes complementarias o diversificadas” (PONT s/f: 13).

El paradigma es, entonces, el referente de carácter más general, aplicable en cualquier disciplina científica.

La importancia de los paradigmas, teorías y modelos radica en que constituyen el fondo de la actuación docente, incluso cuando el propio docente no ha realizado ninguna teorización ni análisis acerca de su quehacer; en estos casos podríamos hablar de paradigmas, teorías y modelos implícitos, que no por ser implícitos dejan de estar presentes. Según nuestro punto de vista es necesario adquirir plena conciencia acerca de cómo actuamos en el aula, cómo se reflejan nuestros conceptos – incluyendo los conceptos implícitos y aquellos que integran el currículum oculto – en nuestro modo de enseñar. Es decir que cualquier actuación docente se puede adscribir a un paradigma, teoría y modelo, ya que no existe ningún docente que no tenga *concepciones* precisas sobre su actividad, en el aula, o relacionadas con la organización y el sistema escolar, llegando a proyectarse en el ámbito social.

En el nivel *micro* del aula los paradigmas, teorías y modelos pueden verse reflejados en la elección de los contenidos para la materia y los métodos con los que los desarrollará. De modo similar, cada docente dispone de unas teorías sobre el aprendizaje – implícitas o explícitas – que también condicionan, en última instancia, su actuación y su interacción con los/las alumnos/as. Es así que en el nivel *micro* del aula vemos reflejado entonces un sistema complejo de creencias y valores que puede no ser consciente, pero que sí tiene efectos determinantes en la formación de alumnos y alumnas, incluyendo la actuación del docente de educación musical. La actividad del docente tiene una función específicamente social y es por ello que debe ser analizada y realizada de modo consciente y crítico.

GAIRÍN (1999) cita los tres enfoques o paradigmas más frecuentemente utilizados en pedagogía, en este caso en relación con las escuelas entendidas como organizaciones – aspecto que quizás no sea relevante para el análisis que pretendemos proponer aquí –, con sus respectivas características en cuanto al concepto de la realidad y de las organizaciones mismas, que resumimos en el cuadro incluido en la **Tabla 1**.

Como toda clasificación, ésta no refleja la complejidad de la realidad, que es con frecuencia bastante más matizada, ya que podemos encontrar realidades escolares y organizaciones en que conviven características pertenecientes a enfoques o paradigmas diferentes. En cualquier caso, esta clasificación constituye una herramienta importante para analizar el contexto en el cual el docente se desenvuelve; a su vez, este conocimiento permitirá al docente conocer las consecuencias de sus actuaciones y eventualmente modificarlas, además de lograr ser consecuente respecto a los rasgos de la organización en la que se inserta su enseñanza. En caso de encontrarse en el seno de una organización problemática, este mismo conocimiento contribuirá a una mayor conciencia de las situaciones a enfrentar, con la importante consecuencia de un menor malestar docente (ESTEVE 1987, cit. en IMBERNÓN 1998).

Enfoques o paradigmas	Visión de la realidad	Visión de las organizaciones
enfoque tecnológico o científico-racional	<ul style="list-style-type: none"> • realidad es independiente de las personas • filosofía universalista • cómo funciona: mediante metodologías cuantitativas • se buscan leyes generales de causa-efecto 	<ul style="list-style-type: none"> • conocer la organización ideal • organigrama • definición funciones • tareas
enfoque práctico o interpretativo-simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • personas e ideas no están separadas • realidad es la suma de las visiones individuales y personales • filosofía humanista, métodos cualitativos • se busca describir, comprender 	<ul style="list-style-type: none"> • organizaciones están formadas esencialmente por personas con expectativas, sentimientos, percepciones, actitudes • los procesos son personales • cultura de las organizaciones • cambiar mentalidades
enfoque político o socio-crítico	<ul style="list-style-type: none"> • realidad es dinámica (cambios) • nada es estable • diferencia palpable entre realidad aparente y realidad profunda • realidad es la lucha por el poder, intereses • filosofía materialista • metodología dialéctica en la investigación • se busca descubrir la realidad profunda, identificar intereses 	<ul style="list-style-type: none"> • organizaciones son de poder • se debaten intereses • se llega a consensos

Tabla 1: Paradigmas o enfoques utilizados en pedagogía.

Los modelos didácticos

“son las herramientas que utilizan los profesores e investigadores para avanzar en su labor de construcción de un cuerpo de conocimiento en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje” (PONT s/f: 15),

y encuentran, por tanto, una aplicación más bien interna a una disciplina y, en nuestro caso, en el campo de la didáctica. De modo que, sintetizando la exposición de Pont, los modelos didácticos se caracterizan por:

- ser una simulación de la realidad o de algún aspecto concreto de ella;
- son tentativas y por ello, provisionales;
- deben ser adaptables y pueden constituir fuente para la formulación de hipótesis que deberán ser verificadas;
- su provisionalidad, por la que son también modificables, es decir, optimizables;
- su utilidad consiste en que pueden contribuir a organizar la acción, ya sea investigadora como de actuación en el aula;
- son evaluables, una vez contrastados con la realidad;
- todos los modelos son producto de actividad científica o de reflexión, además de testimonio de un itinerario de búsqueda de conocimiento.

Este autor clasifica los modelos de acción didáctica en las siguientes categorías:

- a) Modelos clásicos
- b) Modelos activos
- c) Modelos racional-tecnológicos
- d) Modelos mediacionales
- e) Modelos contextuales

Entre los *modelos clásicos* se incluye el modelo *socrático*, basado en el diálogo y en las preguntas por parte del profesor, con la ventaja de una constante interacción; sigue aún vigente en prácticas didácticas como las clases individuales, y el modelo *tradicional*, caracterizado por la *explicación*, o bien como lo describe FERRÁNDEZ (s/f), por el *logocentrismo*, y el *modelo activo*, que constituye una ruptura respecto a los modelos mencionados anteriormente. El *modelo tradicional* sigue siendo ampliamente aplicado, por ejemplo en las clases magistrales, aunque introduciendo algunos matices de innovación respecto a los tiempos de sus orígenes. El *modelo activo* será aquel al que prestaremos mayor atención, por relacionarse con los métodos históricos o activos que aquí se analizan. En el *modelo tradicional*, la actividad didáctica se centra en el profesor – podríamos denominar esta característica *magistrocentrismo* – y en los contenidos que éste transmite, mientras en el *modelo activo*, se atribuye gran importancia a la

participación del alumno, con el fin de que él mismo comprenda la materia, realice actividades creativas, destacándose el descubrimiento y la experimentación.

El *modelo activo* tiene sus orígenes en pensadores como Pestalozzi, Rousseau, Fröbel y otros más, ejerciendo influencia en las tendencias educativas del siglo XIX, pero sobre todo en el siglo XX. Es éste el modelo que caracterizó a la Escuela Nueva, desarrollada durante el siglo XIX y que más tarde fue llamada, aproximadamente a partir de 1920, *escuela activa*. Este movimiento tenía como meta la reforma de la enseñanza, promoviendo experiencias innovadoras diferentes respecto a las anteriores.

En el cuadro comparativo siguiente (de autoría de ANSAY-TERWAGNE citado por TITONE, 1981) es posible apreciar la ruptura constituida por las innovaciones de la Escuela Nueva respecto a los modelos tradicionales. Mientras el modelo tradicional se caracterizaba por ser *magistrocéntrico* y por asignar importancia determinante a los contenidos, es decir a la materia, el modelo activo dirige su atención por primera vez hacia el alumno, como participante activo en su propio aprendizaje.

La importancia de la Escuela Nueva radica en que también tuvo gran influencia en el ámbito de la educación musical, como veremos más adelante en el análisis de los *métodos históricos* o *activos*, haciendo referencia a las tendencias vigentes en la época en que se generaron, aunque se trata de una influencia ejercida más bien por vía refleja y no directa.

PONT (s/f) se refiere al modelo activo en los siguientes términos:

“Los modelos activos se caracterizan en general por su planteamiento científico, ya que todos se basan en una experimentación; por la actividad, ya que aprovechan de la espontaneidad y la curiosidad del niño para guiarla y potenciarla mediante el juego, el trabajo, el arte. Otro rasgo común a los modelos activos es su planteamiento democrático, ya que fomentan una cierta

conciencia social y el trabajo en colaboración; asimismo, estos modelos promueven y desarrollan las capacidades de autoformación y, por tanto, la posibilidad de gestionar autónomamente los intereses y motivaciones.” (PONT, s/f: 25)

Escuela tradicional-pasiva	Escuela Nueva
1. Base: el programa El valor intelectual es la medida para la acumulación de materiales.	1. Base: el niño Aquello que importa es la evolución normal de los intereses favorecida por el alimento apropiado para cada uno.
2. El niño-homúnculus Un adulto en miniatura.	2. El niño, ser sui géneris Perfectamente preparado para adaptarse a cada una de las fases del desarrollo.
3. Disociación de la inteligencia en facultades Valor de las disciplinas ante cada una de las facultades.	3. La inteligencia, funcionalmente una El material es percibido según los intereses y según una mentalidad característica.
4. Principio De lo simple (abstracto) a lo compuesto (concreto).	4. Principio: seguir los intereses Primero aparecen los intereses concretos.
5. Clasificación adulta del saber en especialidades de estudio Es síntesis de las experiencias de la especie.	5. Estudio de las cosas La totalidad, ordenadas en clasificaciones rudimentales y personales; después, mediante comparaciones entre ellas, hasta llegar a una síntesis de experiencias personales.
6. Proceso abreviado de las adquisiciones mentales De las intuiciones a la generalización de la lección.	6. Proceso natural Sostenido mediante los intereses concreto-analítico-sintéticos en el proceso de escolaridad.
7. Enseñanza verbal Colectiva, a nivel de alumno medio.	7. Enseñanza mediante la vida, individualizada De acuerdo con las reacciones propias de cada uno y mediante el uso de juegos educativos.
8. El maestro enseña al alumno pasivo Es el maestro quien impone el proceso de aprendizaje.	8. El alumno se autoeduca activamente El alumno sigue sus intereses como propulsores
9. Las técnicas son finalidades a las que es necesario someterse Metodología	9. Las técnicas son instrumentos Para perfeccionar la conducta, que es la finalidad.
10. Disciplina represiva, constricción	10. Libertad guiada – educación social.

Tabla 2: Comparación entre la escuela tradicional y la escuela nueva.

En consonancia con este autor, consideramos oportuno tomar como referencia el modelo de Decroly, que en la actualidad continúa siendo uno de los modelos activos con presencia y vigencia. JIMÉNEZ, GONZÁLEZ y FERRERES (1989), identifican cuatro niveles en Decroly, es decir el *nivel personal*, el *generador*, el *de facilitación didáctica* y el *de actividad del alumno*. El primero, el *nivel personal*, se refiere a “la dimensión social e individual del alumno y su relación con el entorno a partir de sus propias capacidades” (PONT s/f: 28). El *nivel generador* está constituido por las necesidades, ya que son éstas “las que guían los actos del niño y de las que derivan los centros de

interés” (*ibid.*). El *nivel de facilitación didáctica* se refiere al rol orientador y de guía del profesor, quien “a partir de su conocimiento del niño, establece materiales, horarios y actividades en unidades didácticas globalizadoras” (*ibid.*). El *nivel de actividad del alumno* está relacionado con cómo “a partir del juego y la actividad espontánea se genera la actividad en torno a cada necesidad” (*ibid.*).

Si asumimos el punto de vista de la música en relación con la Escuela Nueva, podremos observar que en los autores de ésta la educación musical tiene presencia, aunque se trata de una actividad marginal, si la contemplamos en la globalidad del proyecto educativo, muchas veces relegada al ámbito de los pasatiempos que resultan ser funcionales para que los aprendizajes “importantes” puedan realizarse de modo óptimo. La mención de la música que hacen la mayor parte de los autores de la Escuela Nueva es muy limitada y refleja, por una parte, la posición de marginalidad de la música en términos sociales, y por otra, un conocimiento superficial de ella.

En el caso de las propuestas de María Montessori es posible apreciar un interés particular por la música, llegando a elaborar una serie de campanillas para el propósito de la educación musical, serie que consta de campanillas afinadas según las notas que componen la escala diatónica mayor. Deberíamos tener en cuenta que el trabajo educativo-musical de Montessori se dirige a los niños pequeños, antes de su ingreso a la educación formal, a los seis años, etapa en la que el entorno sonoro-musical del niño es extremadamente variado y rico, ya que los patrones culturales relacionados con el sonido – y la música en particular – aún no se han fijado de manera definitiva.

Pero esta reflexión pertenece a períodos recientes de la investigación en educación musical, de modo que Montessori no hacía otra cosa que seguir las tendencias de su época, es decir una preocupación preponderante por el aprendizaje del código musical tonal, probablemente dirigido hacia la lectoescritura musical, como hacían los educadores musicales de su tiempo. En todo caso, la novedad consiste en

que, como en los demás modelos activos, la actividad de aprendizaje parte del propio niño, es decir es *paidocéntrica*, y es organizada por el maestro en forma de juego. La inclusión de la música por parte de Montessori en su proyecto educativo refleja una aceptación relativamente pasiva de la práctica musical como un ingrediente más de su método, pero sin realizar una reflexión más profunda acerca del tipo de propuesta *musical*. Precisamente, se trata de una aproximación muy tradicional, en que sólo se hace uso de campanillas afinadas según la escala diatónica, que no problematiza de modo alguno el contenido de esos aprendizajes.

Los *modelos racional-tecnológicos* tienen sus bases más antiguas en el cartesianismo, que se pone en práctica mediante la concepción positivista y neopositivista. Éstas se caracterizan por requerir “verificabilidad intersubjetiva, formalización lógica o matemática, experimentación, etc.” (PONT s/f: 29). Por tanto, cuando se utiliza la expresión *tecnología* en educación, se pretende hacer referencia a este tipo de orientación, que se refleja en última instancia en la denominada *pedagogía por objetivos* (véase GIMENO S. 1982). Esta orientación también es llamada *cientismo*, por proponer la ciencia como referencia y valor absoluto; es el conocimiento científico la referencia para formular objetivos, elegir medios y el modelo didáctico mediador. En síntesis, el conocimiento científico es el núcleo generador de la actuación didáctica, y a su vez genera investigación para elaborar técnicas didácticas fundamentadas. En particular, los modelos racional-tecnológicos se caracterizan por el análisis minucioso de la materia que se enseñará, como es reflejado en las *taxonomías de objetivos* (véase por ejemplo BLOOM 1971), en las que se procede de lo *simple* hacia lo *complejo* de modo extremadamente sistemático.

En los *modelos mediacionales* se insiste en los procesos que intervienen entre los estímulos y las respuestas. Como indica PONT (s/f: 42)

“Se evidencian las variables internas, se considera la conducta como una totalidad, se entiende el aprendizaje como una reorganización de la cognición que genera niveles de competencia en la

elaboración de los estímulos”,

es decir que el concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no tiene ese matiz mecánico que era evidente en los modelos tecnológicos. Son tomados en cuenta los procesos internos tanto del alumno como del profesor, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido como un proceso complejo, en el cual intervienen las subjetividades de los protagonistas del acto didáctico. Por tanto, asumen gran importancia todos los elementos que entran en juego en el proceso de comunicación, de descodificación de los estímulos por parte de ambos participantes y para ello la teoría del procesamiento de la información es una referencia fundamental. En general, en los modelos mediacionales se intenta conciliar la tradición tecnológica mencionada anteriormente con las posiciones cognitivas surgidas de los estudios relacionados con los procesos puestos en marcha por el profesor y también por el alumno, rechazando la aplicación mecánica de los esquemas que resultan de las teorías. Otro rasgo importante es que subraya los aspectos del *proceso*, es decir la *toma de decisiones* en la enseñanza, comparando la docencia más bien con una actividad artística, de modo que la técnica es el producto de una selección reflexiva que se modifica en función de los objetivos que se plantean en la situación real de relación con los alumnos en el aula. El conocimiento del que el profesor puede disponer en el momento en que se encuentra en la situación cambiante del aula puede servirle como orientación y no como referencia de carácter absoluto. A este modelo atribuiremos importancia secundaria, por tratarse de un modelo que surgió posteriormente respecto al momento histórico en que se generaron los modelos activos en música. Sin embargo, alguna mención será necesario hacerla, ya que los modelos activos conservan vigencia en la actualidad.

Los *modelos contextuales*, tal como la expresión sugiere, se asigna valor e importancia al contexto en el cual se desenvuelve el acto didáctico, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser un hecho complejo, que contempla múltiples variables derivadas de las historias personales, del espacio psico-social en que se actúa y que induce comportamientos y actitudes, y de la propia situación en que se da

la actuación de ambos participantes. Estos modelos serán tenidos en cuenta sólo a la hora de considerar la proyección de los modelos activos en la escuela de la actualidad.

Si consideramos, con FERRÁNDEZ (s/f), un modelo general del acto didáctico, en el que sus componentes son el docente, el discente, el contexto de aprendizaje y las estrategias didácticas, podríamos calificar el modelo activo como *paidocéntrico*, al contrario del modelo clásico, que hemos definido *magistrocéntrico*. Hasta aquí hemos podido relevar cómo en cada uno de los modelos algunos aspectos asumen el mayor protagonismo: en los modelos clásicos es el *profesor*, en los modelos activos el centro es el *alumno*. En los modelos posteriores, como el racional-tecnológico, el centro es la *eficiencia del proceso* de enseñanza-aprendizaje, poniendo particular atención en el logro de *resultados*, por tanto hay en éstos también una cuestión de *eficacia*. En los modelos mediacionales los procesos internos de los participantes adquieren relevancia, siendo la *comunicación* el centro de las actuaciones didácticas, y en los modelos contextuales se contempla las experiencias del aula como eventos complejos en los que también intervienen los factores que componen el *contexto*.

A continuación intentaremos aplicar los conceptos expuestos hasta aquí al análisis de la selección de métodos históricos o activos que hemos mencionado.

2. Los métodos históricos o activos

2.1. Antes de los pioneros: génesis de los modelos activos

Entre los pensadores preocupados por la educación que influyeron de modo determinante a lo largo del siglo XIX y también en el XX, Jean-Jacques Rousseau asumió una posición explícita acerca de la posibilidad de un sistema dirigido a la educación musical. Evidentemente esto se relaciona con el hecho de que él mismo era músico autodidacta. El sistema didáctico inventado por Rousseau consistía de números que reemplazaban el nombre de las notas, manifestando de este modo su particular interés por el aprendizaje de la lectoescritura musical. Además de Rousseau, Pestalozzi ejerció una influencia importante en el desarrollo de la educación musical.

En cuanto a las concepciones de la educación como ingrediente esencial de un proyecto educativo más amplio, se mencionan los aspectos morales, valóricos y de buena conducta social por parte de muchos educadores musicales. Los pensadores y reformadores del pensamiento educativo de fines del siglo XVIII entendían que la educación musical debía realizarse en grupos, y partían de tres principios centrales: en primer lugar, la adquisición de habilidades lectoescritoras era una premisa indispensable para el desarrollo de la comprensión de la música; segundo, la experiencia sonora debía preceder el aprendizaje de los símbolos; tercero, la enseñanza musical debía caracterizarse por su *paidocentrismo*, es decir que debía ser adecuada respecto a la edad y el nivel de madurez intelectual del alumno. La consecuencia de esto era que se utilizaban sistemas que interpretaran la notación tradicional, facilitando el aprendizaje de ésta. Estas ideas se difundieron en los países de habla alemana en un primer momento, gracias a la influencia recibida por tres profesores suizos, Pfeifferand, Nægeli y Zeller.

Sin embargo, independientemente del interés global por la educación, el rol principal de la música se quedaba bastante restringido al ámbito exclusivo del canto en el contexto de los servicios religiosos. Precisamente esta necesidad fue la que promovió en Gran Bretaña la inserción de la educación musical en los colegios, aunque la presencia escolar de la música tuvo momentos más florecientes que otros. En todo caso, la preocupación principal de los educadores musicales del siglo XIX parece ser, precisamente, el aprendizaje de las habilidades lectoescritoras que pudieran facilitar la inserción de los alumnos en los coros congregacionales. Esta preocupación es la que nos lleva a considerar los enfoques del siglo XIX, más que como conceptos o como métodos, sistemas basados en *técnicas* de aprendizaje de la lectoescritura musical. Para aclarar este aspecto, recurriremos aquí a la definición de *técnica* que nos propone el *Diccionario de la Lengua Española* de la *Real Academia*:

“un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte. // 2. Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos. // 3. fig. Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo.”

Es posible concluir que en esta definición se ponen de relieve los procedimientos y, en particular, el aspecto de las habilidades. Considerando, precisamente, que los componentes del acto didáctico son el profesor, el alumno, el contexto de aprendizaje y las estrategias didácticas (FERRÁNDEZ s/f), el interés que manifiestan los educadores musicales del siglo XIX por la adquisición de habilidades lectoescritoras, es decir por apropiarse de la herramienta de la lectura musical asociada al canto – un procedimiento –, es posible sostener que su preocupación es específicamente técnica, ya que se descuidan los múltiples aspectos de la experiencia musical que no se relacionan con el canto o con la lectoescritura musical.

Entre los reformadores de la educación musical que se basaron en este tipo de enfoque cabe mencionar a John Curwen, por la fama que adquirió incluso más allá de

las fronteras de Gran Bretaña, quien tomó como modelo el trabajo realizado por la maestra noruega Sarah Anna Glover en 1835 publicado en el texto *Scheme for Rendering Psalms Congregational*. El sistema de Curwen conocido como *Tonic Sol-Fa*, se caracteriza por el uso del do móvil; su primera edición se divulgó a partir de 1841, fue reeditado numerosas veces, y en 1980 ha sido nuevamente publicado con el título de *New Curwen Method*, hecho que demuestra su vigencia en tiempos relativamente recientes.

En ámbito francés se destacó Guillaume Louis Bocquillon Wilhem, quien publicó un *Manuel Musical* en 1836, en el que se utilizaban canciones y ejercicios ordenados cuidadosamente por grados y que tuvo amplia difusión en todo el país. Los sistemas posteriores tomaban como referencia precisamente el trabajo de Wilhem, manteniendo la aproximación a la lectoescritura musical mediante el *do fijo*. También ejerció influencia en Gran Bretaña, ya que John Hullah, un profesor e inspector escolar de ese país se interesó en el sistema de Wilhem, que modificó para poderlo utilizar en territorio británico. Sin embargo, los sistemas basados en el *do móvil* tuvieron más éxito en Gran Bretaña.

En Francia, Pierre Galin elaboró un nuevo sistema basado en el *do fijo*, que más tarde fue promovido por Aimé París, su hermana Nanine y el marido de ésta, Émile Chev . El sistema de Galin volvía a los or genes rousseauianos, ya que se servía de una notación de figuras similar a la que en su momento Rousseau presentó a Rameau. El método Galin-París-Chev  adquirió fama y fue utilizado a lo largo de unos 50 años en diferentes lugares de Europa, logrando en particular un gran éxito en los países escandinavos. La característica que distingue este método de otros contemporáneos es la *langue des durées*, que en la actualidad encuentra amplio uso en numerosos sistemas de enseñanza.

Como es posible apreciar, los sistemas que alcanzaron gran éxito en la Europa del siglo XIX se concentraron esencialmente en desmenuzar cuidadosamente los problemas del aprendizaje de la lectoescritura musical, llegando a obtener resultados considerables. Sin embargo, según nuestro punto de vista, precisamente por esta preocupación de naturaleza exquisitamente *técnica*, pueden más bien ser calificados como tales, y menos como conceptos educativos en que la música tiene un papel determinante. En términos más actuales, podríamos afirmar que se trató de sistemas de aprendizaje *para* la música – y no *por* la música, como lo requiere la formación de personas integrales que pretende la educación de hoy –, es decir orientado hacia lo que podríamos llamar una visión de la música *desde dentro*. En consonancia con los modelos didácticos presentados anteriormente, es posible clasificarlos, precisamente por la preocupación exquisitamente *técnica* de los sistemas del siglo XIX, como modelos *tecnológicos*: el particular interés de sus autores por conseguir una lectoescritura ágil en tiempos relativamente breves no es otra cosa que inquietud por la eficacia del procedimiento de enseñanza-aprendizaje, es decir el logro de *resultados* a corto plazo, específicamente de este aspecto de la música.

En cuanto al modo de considerar la música por parte de estos autores, podríamos afirmar que su concepto corresponde a la música entendida como *objeto*, es decir que el fondo de esta visión se puede adscribir a la teoría neopositivista, que en términos de modelo sería el tradicional.

2.2. Los pioneros: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály

Los tres autores que aquí se mencionan son los que cuentan con la mayor difusión a nivel mundial y siguen teniendo importancia y vigencia aun en la actualidad. En el apartado siguiente se intentará analizar otros autores, algunos conocidos más bien localmente y con una relativa difusión en algunos países europeos, con una presencia

importante en España – Willems y Martenot – y en un apartado ulterior se incluye el método Suzuki, por el interés que tiene en cuanto al pensamiento pedagógico que expresa, y el sistema Yamaha, por contar con un concepto educativo, a pesar de su difusión en Europa casi exclusivamente en el ambiente de las escuelas de música.

Habitualmente todos ellos son denominados *métodos*, hecho que merece análisis y reflexión atentos, como ya se ha podido apreciar. ABEL-STRUTH (1985) prefiere llamarlos *conceptos*, aun reconociendo la ambigüedad de la expresión, y más arriba hemos sugerido la denominación de *modelos*, en consonancia con las investigaciones pedagógicas y didácticas recientes. Abel-Struth plantea también la necesidad de profundizar en el conocimiento y análisis de ellos mediante estudios sistemáticos, que hasta la actualidad son escasos. Es posible que la denominación de *métodos* esté más bien relacionada con las prácticas propias de la educación musical en esos tiempos – y en parte en la actualidad también –, ya que eran frecuentes los textos que proponían secuencias ordenadas de ejercicios, desde el punto de vista de un autor específico. Este hecho revela una necesidad constante entre los músicos, es decir la de resolver las urgencias del aula mediante expedientes que se demostraran eficaces y seguros; esta necesidad a su vez refleja la ausencia de reflexión pedagógica en el ámbito de la educación musical, lamentada aun por ABEL-STRUTH (1985) hace casi veinte años. Cabe distinguir con claridad entre estos *conceptos* y la elaboración de teorías bien fundamentadas, apoyadas en investigaciones sistemáticas.

Una clasificación interesante de los modelos activos en educación musical ha sido realizada por GAINZA (2003), quien establece una cronología que comienza con la década de 1930-40, con los que la autora denomina *precursores* y que contemplan dos métodos-clave, el Tonika-Do, de matriz alemana, y el de Maurice Chevais. Anteriormente a esta fecha Gainza atribuye a la educación musical una visión de la música entendida como objeto, y la relación con el alumno se da en términos de

pasividad e intelectualismo. Este último rasgo se mantiene hasta cuando comienza lo que es para Gainza el período de los *métodos activos*, en la década de 1940-50 y luego de 1950-60. Aquí sitúa la autora a Jaques-Dalcroze, Willems y a Martenot, caracterizados por considerar la educación musical desde el punto de vista del sujeto, introduciendo en el aula el movimiento y la actividad. Entre 1950-70 se sitúa el período de los *métodos instrumentales*, abarcando a Orff, Kodály y Suzuki, cuyos rasgos principales consisten no sólo en la presencia de instrumentos (en el caso de Kodály el instrumento es la voz), sino además el hecho de que la actividad es esencialmente grupal. El período de 1970-80 es según esta autora el *de los métodos creativos*, incluyendo autores como George Self, Brian Dennis, John Paynter y R. Murray Schafer. Un quinto período, *de integración* se desarrolla entre 1980-90 y un último período, *de los nuevos paradigmas*, a partir de 1990. Dejaremos de lado estos últimos dos períodos, ya que nuestro análisis no pretende ir tan lejos. Debemos suponer que Gainza se refiere a períodos de vigencia en Argentina de los modelos activos mencionados, ya que una aplicación de esta cronología a la realidad europea – y española en particular – en base a los datos de los cuales disponemos podría realizarse sólo parcialmente.

La denominación de métodos *activos* nos lleva a colocarlos inmediatamente en relación con el movimiento de la *Escuela Nueva*, que promovía precisamente los métodos de enseñanza paidocéntricos, en contraste con las prácticas escolares anteriores, de tipo tradicional, *magistrocéntricas*. Por los datos de los cuales disponemos, es difícil establecer una relación directa entre la Escuela Nueva y los métodos activos de la educación musical: no es posible afirmar con seguridad que los autores de los métodos activos en educación musical hayan tenido una relación directa con los pedagogos de la Escuela Nueva. Como sostiene ABEL-STRUTH (1985), se trata más bien de una influencia indirecta, basada en el entorno cultural y artístico que se dio en el caso de cada uno de los autores de estos métodos.

Además, es necesario subrayar que la Escuela Nueva había desarrollado sus primeras experiencias con relativa anterioridad respecto a Dalcroze, el primero de ellos, aunque en Gran Bretaña se habían realizado experiencias innovadoras a lo largo del siglo XIX, que a su vez influyeron en los autores que a continuación expondremos. En este ambiente particularmente interesado por la renovación de la educación escolar se desarrollan los *métodos activos*, aunque aparentemente las preocupaciones didácticas que llevaron a cada uno de ellos a generar una práctica específica fueron más bien cuestiones ligadas estrictamente con las prácticas de la formación musical tradicional. El tema de la relación entre las corrientes de innovación educativa, en particular en el período de la Escuela Nueva, y las tendencias en la educación musical no ha sido investigado en profundidad.

Un examen detallado de las propuestas pedagógicas más innovadoras revela que el estatus social y cultural de la música es problemático: la música está generalmente presente como *adorno*, en el mejor de los casos, sin que se cuestione nada acerca de ella. En numerosas propuestas la música ni siquiera tiene cabida, de modo que éstas son las circunstancias que reflejan la posición absolutamente marginal de ella. Es posible que el italiano Settembrini, en *La Montaña Mágica* de Thomas Mann tenga razón al declarar que la música no es otra cosa que una práctica sospechosa: es capaz de unir y separar, de desatar estados emotivos de los tipos más variados, desde estados de trance hasta estados de éxtasis, relajamiento, participación, etc. Si Settembrini tuviera efectivamente razón, nos daría una explicación de la situación de marginación social de la música entendida como práctica, aunque esto no justifica que en el siglo XXI la situación continúe siendo muy similar a los comienzos del XX, cuando fue escrita la novela. Sin embargo, precisamente por la eventualidad de que la música pueda ser efectivamente algo de lo cual sospechar, más vale conocerla que no saber cómo funciona, siendo así víctimas de los efectos que pueda producir.

Presentaremos a continuación algunos datos biográficos de los autores de los métodos activos seleccionados, que consideramos relevantes para su colocación histórico-cultural y, sobre todo, para la comprensión más puntual de las propuestas de cada uno de ellos. No pretendemos describir en sus detalles las propuestas de cada uno de los autores, por necesidad de síntesis.

a) *Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 1865-Ginebra, 1950)*

Es el primero de los innovadores de la educación musical que logra una cierta fama con sus propuestas por entonces pioneras. El compositor regresa al Conservatorio de Ginebra, en el que había estudiado, en 1892 como profesor de armonía, y es aquí en donde observa cómo sus estudiantes no disponen de una imagen mental del sonido, necesaria para que el trabajo armónico no sea exclusivamente teórico. A partir de esta observación empírica, desarrolló gradualmente un sistema de coordinación entre música y movimiento, convencido de que la actividad corporal participativa permitiría formar esa imagen mental del sonido que con los métodos tradicionales no se alcanzaba. La influencia de sus enseñanzas llegó hasta el ámbito de la danza moderna, en particular con Mary Wigman y Rudolf Laban, entre otros, además de marcar un camino que luego seguirán Orff, Willems y otros varias décadas después de las primeras presentaciones del método.

En escritos contemporáneos de reformadores de la educación de la época se hace referencia al “ritmo” con frecuencia, queriendo significar precisamente la importancia de la *rítmica dalcroziana*. Elemento común con las tendencias reformadoras de entonces es la concepción del ritmo en que se encuentran interrelacionados la naturaleza, el ser humano y el arte, asignando al ritmo el valor de su capacidad de

mover, ordenar y relacionar. Según el autor, lo *cíclico* constituye categoría de lo musical, por basarse en la posibilidad humana de desarrollar comportamientos rítmicos.

En su origen, el método se dirigía a estudiantes de música y luego es aplicado en la educación musical escolar, además de desarrollar un cuidadoso trabajo de elaboración de los fundamentos para una teoría de la educación musical, aunque sobre esta aspiración teórica sería oportuno reflexionar con más atención. Como objetivo la rítmica se propone desarrollar la atención del alumno, potenciar de la concentración, creando verdaderos automatismos musculares como reacción a las piezas o improvisaciones musicales escuchadas (FERRARI y SPACCAZOCCHI 1985).

En relación con el ritmo Dalcroze observó cómo los niños tenían enormes dificultades en la descodificación de la notación tradicional, basada por entonces en explicaciones de las relaciones numéricas entre los valores de las notas, analizadas matemáticamente. Evidentemente esta aproximación no consideraba que por ser la música un arte *temporal*, más que ser percibida como *divisiones* del tiempo, los sonidos se organizan mediante otros mecanismos. Sin embargo, las figuras rítmicas que en apariencia son muy difíciles de descodificar son fenómenos rítmicos que los niños ya vivencian cotidianamente en sus movimientos, caminando, corriendo, saltando, balanceando los brazos cuando caminan, etc. El ritmo, precisamente, antes de relacionarse con medidas de duración y transcurso del tiempo, es una experiencia biológica y fisiológica, que está presente en toda la vida del ser humano; es – para Dalcroze – el elemento musical más cercano a la vida y que, por consecuencia, más fácilmente puede llevar a amar y apreciar la música.

Dalcroze observa cómo la actividad muscular puede ser mediadora no sólo del ritmo musical, sino también de la velocidad y el carácter expresivo – *allegro, andante, accelerando, ritenuto* –, de la dinámica – *forte, piano, crescendo, diminuendo* –, además de otros elementos. El ritmo, por estimular reacciones corporales espontáneas, se

transforma en el medio ideal para una aproximación global al sonido, de modo que no es sólo la cognición que entra en juego, sino la vivencia global. Estas son las premisas fundamentales de la *rítmica* dalcroziana, entendiendo el ritmo no sólo como fenómeno referido al pulso, sino también a la articulación misma de la evolución de la expresión sonora, con sonidos ligados y *staccato*, acentos y duraciones, el fraseo musical, subidas y bajadas, tensiones y resoluciones, preguntas y respuestas melódicas. Todo lo que es la materia musical puede traducirse y expresarse con el movimiento del cuerpo, experiencia que genera, según Dalcroze, una *memoria muscular*. No es entonces necesario recurrir al expediente de contar los pulsos, ya que se aprende a *sentir* la duración del intervalo de tiempo mediante la duración del gesto. La actividad corporal además tiene un significado alegre y liberador, que permite desarrollar progresivamente el autocontrol de todas las expresiones corporales propias. Dicho en términos contemporáneos utilizados por los psicólogos de la música, el método Dalcroze se sirve básicamente del mecanismo de *sincronización rítmico-motora* (FRAISSE 1979) para su aprendizaje y comprensión, además de involucrar la afectividad de la persona que participa en la experiencia dalcroziana.

El esfuerzo perceptivo que se realiza para transformar las características del estímulo sonoro – articulación, ritmo, timbre, forma – en movimiento corporal, acarrea consigo un fuerte estímulo para la motivación y vuelve la audición más atenta, desarrollando la memoria y la concentración, la socialización y la creatividad. La invención de una coreografía, por ejemplo, es ocasión para que la estructura de una pieza dada se visualice, haciendo corresponder a la repetición de un mismo tema movimientos iguales. Esta visualización de la música también puede constituir un interesante expediente para que el profesor aprecie el nivel de comprensión de cada alumno de la música trabajada.

Desde el punto de vista de los modelos activos, las propuestas de Jaques-Dalcroze cumplen con los rasgos enunciados por PONT (s/f), es decir:

- el planteamiento de Jaques-Dalcroze tiene aspiraciones científicas, por ser una elaboración derivada de numerosas experiencias de observación y experimentación, aunque no se trate de experimentos en sentido formal y sistemático según los modelos pedagógicos que se denominan de la misma forma;
- la actividad tiene un rol central, y el aspecto creativo de la propuesta se relaciona con la estimulación de la espontaneidad y curiosidad del niño;
- se trata también de un planteamiento democrático, ya que, contrariamente respecto a propuestas anteriores, que tendían más bien – e inevitablemente – a seleccionar a quienes eran más “dotados” para la música, se dirige a todos los niños, adolescentes y adultos, sin exclusión de las personas con minusvalías diversas;
- el aspecto de la autonomía y, por tanto, de la autoformación, el alumno tiene suficiente libertad para elegir los estímulos que le permiten realizar aprendizajes.

En cuanto al análisis propuesto por JIMÉNEZ, GONZÁLEZ y FERRERES (1989) a partir del modelo de Decroly, la propuesta de Dalcroze cumple con los requisitos que estos autores sintetizan:

- se trata de un modelo paidocéntrico (*nivel personal*);
- se contemplan las necesidades, en este caso de aprendizaje musical y de expresión (*nivel generador*);
- el profesor es guía y orientador, pero a su vez propone materiales musicales relativamente estructurados. Cuando la improvisación del profesor genera la actividad y el movimientos de los alumnos, podríamos afirmar que cumple plenamente con el requisito de *facilitación didáctica* por parte del profesor;
- se desarrolla mediante la actividad y el juego de los alumnos (*nivel de actividad del alumno*).

Sin embargo, la minuciosa preparación de las clases (VAN DER SPAR, 1990) podría dar lugar a pensar que, con el tiempo, se ha ido adaptando a las corrientes

didácticas que han ido surgiendo, es decir, que en este aspecto podría haberse acercado en tiempos recientes al *modelo tecnológico*.

b) Carl Orff (Munich, 1895-1982) y el Orff-Schulwerk

El compositor alemán Carl Orff es famoso sobre todo por su obra *Carmina Burana*, estrenada en Frankfurt am Main en 1937, en la que expresa la poética que contempla rasgos de la tragedia griega, modelos barrocos, elementos de la vida campesina bávara y misterios cristianos, pretendiendo reflejar una idea personal de *obra de arte total*, que intenta poner en práctica también mediante el *Schulwerk*. En 1924 se le presentó la oportunidad de trabajar junto a Dorothee Günther en Munich, con quien creó la *Günther-Schule*, “escuela para educación moderna corporal y de danza”. Es allí que se inicia la elaboración de su concepto, basándose en la unión de lenguaje verbal, música y danza, en busca de una realización práctica de la idea de la obra de arte total en la educación musical de los niños. Una primera versión del *Schulwerk*, producto de las experiencias realizadas en la *Günther-Schule*, fue publicada en 1930. El *Schulwerk* debe entenderse, precisamente, en estrecha relación y en contigüidad respecto a su producción compositiva: la fecha de estreno de *Carmina Burana* es muy cercana al período de los primeros éxitos del *Schulwerk*.

En la *Günther-Schule* inicia Orff la experimentación y puesta en práctica de su concepto, considerando que la adquisición de habilidades avanzadas en la improvisación con el piano podía ser reemplazada por la utilización de una gran variedad de instrumentos de percusión. Sólo después de la guerra, en 1948, se retomó el proyecto, esta vez para difundir sus ideas a través de un programa radiofónico dirigido a niños con el fin de presentar la música, iniciativa que suscitó un gran éxito y sugirió a Orff la elaboración por escrito de esos materiales. Fue necesario enriquecer las ideas iniciales, precisamente para proponer materiales adecuados para este nuevo tipo de

público; es así que el autor recurrió a la expresión vocal en forma de expresiones no articuladas, palabras habladas, rimas, cantos y mucho repertorio basado en escalas pentatónicas, utilizando también los instrumentos diseñados anteriormente. El producto final fueron los cinco volúmenes del *Schulwerk* entre 1950 y 1954, bajo el título de *Musik für Kinder*. Los cinco volúmenes del *Schulwerk* generaron una idea limitada del concepto, precisamente porque los programas radiofónicos habían transmitido sólo la parte *sonora* de las actividades propuestas, y la antología fue entendida como repertorio obligatorio de referencia, a pesar de ser en gran parte elaboraciones rítmico-instrumentales sobre textos musicales diversos, “composiciones de niños para niños” realizadas en las transmisiones radiofónicas mencionadas, y constituyen un testimonio reducido de las enseñanzas de Orff, por no contar con indicaciones metodológicas relacionadas con el uso al que se destinan estos materiales.

Orff parte de la premisa de que no existen niños ni personas que sean completamente amusicales, o por lo menos son casos excepcionales, de modo que con una formación adecuada es posible desarrollar la capacidad de percibir el ritmo, las alturas y las formas musicales, además de disfrutar participando en actividades creativas grupales. En su enseñanza incluye elementos propios de su estilo compositivo, como formas y texturas derivadas de ingredientes primitivos, es decir intervalos diatónicos, heterofonía, ostinati, bordones, tríadas en movimiento paralelo, interpretados con voces e instrumentos y asociados al lenguaje y el movimiento corporal. Este aspecto y lo que se decía más arriba respecto a la contemporaneidad entre la *Günther-Schule* y *Carmina Burana*, nos conducen a pensar que los rasgos característicos del Orff-Schulwerk se relacionan estrechamente con la poética del compositor. En efecto, no debemos olvidar que el concepto de *música elemental* fue una elaboración posterior respecto a las experiencias realizadas en la *Günther-Schule* y en la Radio Bávara.

Ente otros, el concepto orffiano ha tenido el mérito de introducir en las aulas escolares de muchos países del Occidente instrumentos de calidad superior respecto a los que se acostumbraba a usar hasta entonces, además de la extraordinaria intuición constituida por el concepto de *rhythmischer Baustein* – en español *célula rítmica* – que refleja la observación empírica acerca del aprendizaje infantil relacionado con la percepción misma del ritmo, es decir no como impulsos aislados, sino como grupos de sonidos dotados de sentido.

El concepto del *Orff-Schulwerk* tiene como núcleo la *unión entre gestos, música y palabra*, considerando esta última en sus significados literales, como sustancia rítmica y de articulación de frases y sílabas. Sin embargo, el ingrediente más interesante del concepto es, como señala su seguidor e intérprete italiano Giovanni PIAZZA (1979), la idea de *música elemental*. Éste se refiere a que la *música elemental*

“no es nunca música sola, ella está asociada el movimiento, danza y palabra, es una música que cada uno realiza por sí mismo, en la que estamos involucrados no como auditores, sino como co-intérpretes. Ella es pre-intelectual, no conoce grandes formas ni arquitecturas, produce ostinati, pequeñas formas repetitivas y de rondó. Música elemental es terrestre, innata, corporal, es música que quienquiera que sea puede aprender y enseñar, es adecuada al niño”. (ORFF 1963: 16)

En cuanto a los posibles contactos con el mundo de las reformas educativas, Orff parece no haber tenido ningún contacto directo con ellas. Su concepto es en realidad parte de su poética compositiva y nace antes que nada de necesidades expresivas como músico y luego se plantea la posibilidad de transferir sus ideas al ámbito de la educación, a partir de la circunstancia favorable para esta elaboración, que se le presentó cuando colaboró con Dorothee Günther. La formulación teórica de la idea de *música elemental* es en realidad una consecuencia del trabajo práctico, probablemente una necesidad dictada por la amplia difusión que el concepto estaba alcanzando. Sin

embargo, el concepto de *música elemental* ha merecido un estudio doctoral dedicado a él por parte de Ulrike JUNGMAIR (1992), profesora del Insituto Orff.

Al igual que las propuestas de Jaques-Dalcroze, también el Orff-Schulwerk se puede considerar plenamente como una propuesta didáctica que se puede asignar al ámbito de los modelos activos:

- El mejor ejemplo de cómo Orff experimentó se encuentra en el concepto de *célula rítmica*, ya que es producto de numerosas y reiteradas observaciones;
- la actividad es central, como se refleja en el concepto de *música elemental (nivel de actividad del alumno)*;
- es un planteamiento democrático, ya que se dirige a la educación musical para todos sin exclusión;
- el aspecto creativo da amplio espacio a cada alumno para la gestión autónoma de intereses y motivaciones, además de responder a las necesidades del niño (*nivel generador*);
- el alumno es protagonista activo (*nivel personal*);
- se procede desde lo simple hacia lo complejo (*nivel de facilitación didáctica*);

Precisamente en este último aspecto se puede apreciar cómo el neopositivismo comienza ya a influir, aunque todavía no se recurre al análisis sistemático de la materia a enseñar. Sin embargo, en su aplicación posterior a los orígenes la propuesta orffiana ha llegado a integrarse sin problema alguno en las corrientes didácticas de cada etapa histórica, ampliando sus horizontes en términos de repertorio y combinándose de modo enriquecedor con otras propuestas didácticas.

c) Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882-Budapest, 1967)

El compositor húngaro tuvo sus primeros contactos con la música a través de sus padres, cuando vivía en el campo, llegando a tocar varios instrumentos y a participar en

la música de cámara que se hacía en casa y en la orquesta escolar. Su formación fue muy amplia, contemplando estudios de lenguas, un doctorado y la formación recibida en la Academia de Música de Budapest en composición y enseñanza. Su interés por el patrimonio folklórico de su entorno lo llevó a estrechar no sólo una intensa colaboración con Béla Bartók, sino también una amistad duradera. Precisamente el interés por la investigación etnomusical es la clave que permite comprender más a fondo la elaboración de su concepto de educación musical.

Fue compositor prolífico, del cual en realidad pocas de sus obras han alcanzado amplia fama, por haber sufrido un fuerte aislamiento hasta la década de 1920. A partir de 1925 comienza a dedicar más atención a la formación musical de niños y jóvenes, componiendo ejercicios y logrando reactivar el movimiento coral húngaro con su labor. Al cabo de un decenio logró resultados interesantes para la educación musical húngara, luego de haber realizado verdaderas campañas con la intención de promover la formación musical de niños y jóvenes.

Además de su producción de composiciones, fue activista en diferentes ámbitos de la promoción de la música, organizando asociaciones y enseñando folklore en la Universidad de Budapest, entre otras actividades. También fue encargado por el ministerio de la compilación de una colección de repertorios de tradición oral recogidos en los trabajos de campo realizados por él y Bartók, luego de haber sido reconocido públicamente en la prensa y en revistas especializadas, colección que fue publicada con el nombre de *Corpus Musicae Popularis Hungaricae* entre 1950 y 1967. Kodály fue uno de los pocos artistas del siglo XX que logró reconocimiento y fama en todos los campos de su actividad durante su larga vida.

La investigación etnomusical es un elemento central en toda la producción de Kodály, musical y educativa, siendo ingrediente esencial de su poética compositiva, de modo similar a cómo a las ideas de Orff relacionadas con la obra de arte total

acompañaron toda su actividad. A raíz de su preocupación por la formación musical de niños y jóvenes publicó ensayos y piezas destinadas al aprendizaje musical. El ideal esencial que pretende poner en práctica consiste en la convicción de que es el canto coral la herramienta más inmediata para el aprendizaje musical que tiene como objetivo, según el punto de vista de Kodály, lograr la alfabetización musical.

El método de educación musical que Kodály ideó, tiene como base la convicción de que las capacidades del niño maduran y se desarrollan junto al conocimiento de los cantos de tradición oral de su país, repertorio que define *lengua materna musical*. Evidentemente en Hungría, en una época en que la radio todavía no tenía una gran difusión y la economía era esencialmente agrícola, el folklore tenía vigencia e importancia en la vida de gran parte de la población. Este principio merece, como resulta obvio, una adaptación en cada lugar en donde se pretenda poner en práctica el método Kodály, con los repertorios propios de la tradición oral. Sin embargo, también es necesario decir que el concepto se centra en una secuencia lógica y gradual de aprendizaje de intervalos a partir de un repertorio que en un comienzo se basa en escalas pentatónicas, consecuentemente respecto a las características del repertorio folklórico húngaro, hecho que supone una aplicación algo más difícil en aquellos contextos en que los repertorios no se basan en este tipo de escalas.

En cuanto al concepto de *lengua materna musical*, en la actualidad son probablemente otros los materiales que constituyen los estímulos que el niño/la niña recibe desde sus primeros años de vida, ya que el canto de tradición oral tiene una presencia en realidad mínima, y los medios de comunicación de masas tienen cada vez más una presencia enorme. Es por esta razón que los repertorios de tradición oral en la actualidad, tal como otros repertorios y entre ellos el de la música de arte, son más bien ajenos a la vida cotidiana del alumno, por lo menos en la mayor parte de las realidades urbanas. Esto requiere entonces de la elaboración de estrategias didácticas adecuadas y

es posible que se deba pensar en una reformulación del método que contemple todas las variantes de la mencionada *lengua materna musical* en su versión más actualizada, y las actitudes que habría que asumir hacia ellas.

Como es posible apreciar, la preocupación principal de Kodály consiste, como sucedía ya desde fines del siglo XVIII, en el aprendizaje de la lectoescritura musical, recurriendo a partir de la escuela primaria a un doble sistema, es decir la *quironomía*, que tiene sus raíces en Guido d'Arezzo, por una parte, y la *solmización*, con alturas relativas y las iniciales de los nombres de las notas, también relativas. Es posible que Kodály recibiera la influencia de los sistemas *Tonic-Sol-Fa* o *Tonika-Do* utilizados respectivamente en Gran Bretaña y en los países de habla alemana.

Por tanto, este sistema podríamos más bien ponerlo en paralelo con los autores del siglo XIX, que podríamos definir como *precursores*. Es comprensible que en las circunstancias históricas en que el compositor húngaro desarrolló su método, se valorara de modo especial el repertorio local llegando, sin embargo, a transformar el repertorio en una especie de *repertorio oficial*, válido en un territorio amplio, hecho que ha tenido como consecuencia el reemplazo progresivo de los repertorios locales por el repertorio enseñado en todas las escuelas del país, de manera homogénea e igual para todos. Cabría efectivamente preguntarse si este modo de proceder constituye una forma precoz, aunque capilar de *globalización musical*, como aquella a la que actualmente estamos sometidos con los medios de comunicación de masa.

En cuanto a posibles lazos con las corrientes pedagógicas de su tiempo, aparentemente no los hubo, y la matriz más profunda y determinante de sus ideas educativas, en todo caso, deriva del interés por el patrimonio folklórico de su tierra y de cuestiones más bien estrechamente ligadas al mundo de la música.

Sin duda, resulta superfluo recurrir a los rasgos de los modelos activos propuestos anteriormente, para determinar la adherencia de la propuesta kodályana a los modelos activos. La actividad del alumno se limita exclusivamente al aprendizaje de un repertorio, no dejando espacio para el aspecto creativo, es decir aquello que podríamos relacionar con la gestión autónoma de intereses y motivaciones. Además no cuenta con dos de los niveles propuestos por JIMÉNEZ, GONZÁLEZ y FERRERES (1989): 1) por tratarse de una actividad exclusivamente colectiva – el canto coral –, excluyendo de este modo la individualidad del alumno (*nivel personal*); 2) el aprendizaje del mero repertorio no admite actividad creativa, como ya se mencionó más arriba (*nivel generador*).

2.3. Contemporáneos de los pioneros: Edgar Willems y Maurice Martenot

a) *Edgar Willems (1890-1978)*

Como en los casos de Orff y Kodály la poética de cada uno fue determinante para la elaboración de sus ideas pedagógicas, en Willems es su cosmovisión profundamente espiritual y mística la que imprime a su concepto una marca personal. Esa cosmovisión ya la había publicado antes de promover su concepto de educación musical, en particular con el texto *Nouvelles Idées Philosophiques*, de 1934, y en el ámbito específico de la educación musical mediante el libro *El valor humano de la educación musical* (WILLEMS 1981). Como músico fue esencialmente autodidacta, aunque fue un gran improvisador y también componía; a raíz de su idea de la música como ingrediente *interior* del ser humano no aceptó ningún tipo de formación académica, hecho que – curiosamente – evidencia una primera contradicción, ya que él mismo dedicó gran parte de sus esfuerzos a la educación, en particular de niños y niñas.

El modelo de Edgar Willems tuvo un rasgo diferente respecto a los autores mencionados anteriormente, que consiste en que formuló una teoría psicológica sobre la música, que se desprende directamente de su concepto filosófico y pedagógico de la música, entendida como profundamente ligada a su preocupación por la vida interior del ser humano. Estas teorías, basadas en intuiciones extraordinarias, reflejan precisamente esa cosmovisión que citábamos más arriba y consisten esencialmente en que el autor establece un paralelo entre las estructuras musicales y la estructura psicológica del ser humano. De este modo ritmo, melodía y armonía tienen una correspondencia exacta con lo que reconoce como los tres componentes esenciales de la personalidad humana, es decir sensorialidad, afectividad y racionalidad. Por consecuencia, para Willems la educación musical debe tener como objetivo promover la realización de *momentos vitales*, vivencias que involucren para lograr adquirir conciencia de ritmo, melodía y armonía, consiguiendo así que aumente la conciencia y profundidad de los componentes sensorial, emotivo e intelectual del ser (FERRARI y SPACCAZOCCHI 1985). Es fácil observar cómo, concentrándose este autor en la música tonal europea, aplica un concepto etnocéntrico que excluye las músicas no caracterizadas por los tres componentes que Willems menciona.

Precisamente aquí podemos apreciar algunos límites importantes, por ser ritmo, melodía y armonía los ingredientes esenciales de la música tonal occidental, centrándose en la melodía, que según la tradición romántica es precisamente la que expresa los sentimientos, mientras el estereotipo del ritmo consiste en su conexión principal a la sensación fisiológica del pulso. La consecuencia de ello es un concepto de música que determina una visión bastante rígida y superada de la personalidad humana, identificable también con la tripartición mente-corazón-instinto o racionalidad, afectividad y sensorialidad, aunque se trate de elementos que en ocasiones son útiles para comprender algunos fenómenos y para formular la propia didáctica. Visto desde la perspectiva actual, ésta parece ser una simplificación algo exagerada (FERRARI y SPACCAZOCCHI 1985).

Si analizamos el concepto de Willems en base a investigaciones más recientes, veremos cómo el ritmo es considerado sólo en su versión *métrica*, mientras se deja de lado toda la música no sujeta a pulso y metro. La melodía puede efectivamente relacionarse con lo afectivo, aunque de modo complejo, como sugieren FRANCÈS (1958) e IMBERTY (1986), a partir de la adquisición de los patrones de funcionamiento de la tonalidad, o dicho de modo más sintético, según estos autores, con la puesta en marcha del *sentido tonal*, que permite identificar relaciones de tensión-resolución, consonancia y disonancia, expectativa y realización de eventos sonoro-musicales. En cuanto a la armonía entendida sólo como evento intelectual, los mismos autores citados más arriba, refiriéndose a la adquisición del *sentido tonal* demostraron cómo el ciudadano común es capaz de reconocer secuencias de acordes propias de su cultura, sin asignarles necesariamente las etiquetas propias de la teoría musical tradicional. Entre estas competencias sin duda se encuentra la distinción entre tonalidades mayores y menores, además de las relaciones entre acordes correspondientes a diferentes funcionales tonales.

La teoría psicológica willemsiana representa una formulación intuitiva de gran interés por el valor histórico que tiene, ya que es el primer educador musical que se relaciona con la psicología, aunque no hace referencias precisas y puntuales a las investigaciones psicológicas del tiempo. Cabe mencionar que entonces ya habían sido realizadas las investigaciones más importantes, con sus respectivas formulaciones teóricas, como por ejemplo la Gestalt, la psicoanálisis freudiana, las investigaciones de Pavlov sobre el condicionamiento y las teorías conductistas. Se puede afirmar entonces, que las teorías psicológicas de Willems tienen más bien valor filosófico y se pueden ligar precisamente a su cosmovisión y son, a la vez, la parte más débil de su concepto. El concepto willemsiano tampoco refleja haber tenido contacto con las investigaciones acerca de la percepción y el aprendizaje de la música, que desde la década de 1950 hasta

la actualidad han sido publicados, indicando caminos para experimentar e investigar en el aula.

Sin duda su vigencia consiste en que se plantea, como los demás métodos mencionados hasta aquí, una aproximación *activa* a la música comenzando por vivenciarla antes de proceder a su estudio gramatical, cultivando a la vez, mediante esa actividad vivencial, las habilidades de percepción, memorización, reproducción, improvisación, para luego pasar a afrontar la cuestión de la lectoescritura musical. Las propuestas para vivenciar la música contemplan un amplio espacio dedicado a la sensibilización del oído, en el sentido del aprendizaje fino dirigido hacia la discriminación de sutilezas en el sonido, en particular diferencias mínimas de altura.

Las intuiciones extraordinarias de Willems también parecen ser sólo fruto de una reflexión personal, exceptuando una cita genérica en que el autor se refiere a Carl Jung (FREGA 1997), ya que es difícil lograr rastrear las influencias recibidas de autores contemporáneos o anteriores a él. Tampoco parece haber sufrido la influencia de las corrientes pedagógicas de la primera mitad del siglo XX, aun pudiendo ser su concepto clasificado entre los *métodos activos*:

- precisamente, a pesar de tratarse de una teoría psicológica no basada en la observación y experimentación, esta mera formulación teórica le asigna valor de planteamiento científico;
- sin duda el niño tiene un rol activo como alumno, lo que incluye el *nivel personal* y el *nivel de actividad del alumno*;
- se trata de un planteamiento democrático, de modo similar respecto a las propuestas analizadas anteriormente;
- se procede desde lo simple hacia lo complejo (*nivel de facilitación didáctica*);
- se incluyen actividades creativas, respetando así el *nivel generador*, además de permitir la gestión autónoma de intereses y motivaciones.

b) *Maurice Martenot (París, 1898-1980)*

El inventor de las *Ondas Martenot* estudió violoncello y composición en el Conservatorio de París, ciudad en la que también fue profesor y de la École Normale de Musique, además de dirigir la École d'Art Martenot en Neuilly. Su interés por la búsqueda de nuevas sonoridades y por la investigación acústica con los medios que se estaban desarrollando en la década de 1920, lo llevó a realizar una demostración de su instrumento musical eléctrico, las *Ondas Martenot*, en el Teatro de la Ópera de París. Junto a su hermana Ginette, el autor dio conciertos con el nuevo instrumento en todo el mundo.

Además de composiciones para el instrumento de su invención, Martenot escribió numerosas obras pedagógicas, entre las que destaca por importancia el *Método Martenot* publicado en París en 1952. A diferencia de los autores que hemos mencionado hasta aquí, Martenot participó en 1927 en un Congreso europeo sobre Métodos de Educación Activa, mostrando así su sensibilidad hacia las cuestiones de la educación. Otra noticia que evidencia los lazos de Martenot con el mundo de la educación es que también participó en la primera Conferencia Internacional sobre Educación Musical en Bruselas, en el año 1953, es decir en ocasión del nacimiento de la ISME – asociación internacional de la que Kodály fue presidente honorario –, como expositor con una comunicación acerca de su método.

De modo similar a Dalcroze, siendo profesor en el Conservatorio de París, Martenot se interesó por mejorar la enseñanza del solfeo, que mantenía las tradiciones que se habían ido desarrollando a lo largo del siglo XIX. La parte más interesante de los planteamientos de este autor es precisamente su filosofía, reflejada en particular en el texto *Principios fundamentales de formación musical* (1993), en el cual además presenta indicaciones acerca de cómo desarrollar los ejercicios propuestos en los *Cuadernos*. Sin embargo, llama la atención la utilización de una terminología que,

respecto a los conocimientos actuales en torno a la educación musical, resulta inadecuada y hasta obsoleta, como por ejemplo las expresiones *canto inconsciente*, *canto seminconsciente* o *casi inconsciente*. Con estas expresiones se quiere significar quizás un escaso nivel de sistematización en el canto de canciones, considerando que el niño/niña no posee la imagen mental de las notas que canta.

La preocupación principal de Martenot en su método es la de proponer una secuencia gradual que conduzca al aprendizaje de la lectoescritura, acompañada por un ambiente de aprendizaje agradable y motivador, en el que se da amplio espacio a la vivencia afectiva de la música. Para ello elabora una serie de expedientes que transforman el aprendizaje de la teoría musical en actividades lúdicas, sin duda bastante más atractivas que la enseñanza tradicional, procediendo, como todos los autores que se mencionan en este apartado, desde el sonido hacia la escritura. Este paso es muy gradual y atraviesa etapas diferentes, indicadas en los *Cuadernos del Método*, utilizando antes de la notación tradicional otras formas de escritura que hoy llamaríamos *analógicas*.

Como concepto que pueda utilizarse como tal en la educación musical obligatoria, consideramos que es bastante limitado, ya que entiende la educación musical como *alfabetización*; resulta ser poco interesante por su orientación dirigida exclusivamente hacia el aprendizaje de la lectoescritura musical como núcleo central del concepto. Sin embargo, todos los aspectos relacionados con la necesidad de que el aprendizaje sea atractivo, lúdico y que se realice en un ambiente afectivamente favorable son sin duda alguna sugerencias de gran importancia.

En términos generales, la propuesta de Martenot se podría clasificar como modelo activo, aunque la minuciosa secuenciación de ejercicios hace de él algo diferente, similar a la propuesta de Kodály.

2.4. Casos particulares: Shin'ichi Suzuki y el Método Yamaha

a) *Shin'ichi Suzuki (1898-1998)*

Educador y maestro de violín japonés, hijo de un constructor de *shamisen* – un cordófono tradicional japonés – que más tarde se dedicó a la fabricación de violines llegando a fundar en 1930 una empresa en que la producción fue mecanizada. El autor del *método Suzuki* realizó su formación con un alumno japonés de Joachim y continuó sus estudios en Berlín con otro alumno de Joachim. A su regreso a Japón creó una escuela de música, en la que comenzó a poner en práctica el concepto que había comenzado a elaborar a partir de los estímulos recibidos en Europa en la década de 1920. Introdujo en Japón algunas innovaciones, como los conciertos barrocos, formando una orquesta que también dirigió.

A partir de observaciones empíricas sobre el aprendizaje de la lengua materna, Suzuki pretende aplicar un procedimiento que considera similar, en la educación musical de niños y niñas. El rasgo que caracteriza esta propuesta es precisamente el hecho de prescindir de la lectoescritura durante un largo período de la formación, tal como se aprende la lengua materna, primero escuchando y practicando, oralmente, para más tarde pasar al aprendizaje de la lectoescritura. Suzuki observó, además, que niños y niñas pequeños aceptan sin esfuerzo cualquier estímulo, incluyendo estímulos de alto nivel, formando también la voluntad y adquiriendo habilidades durante el período en que van aprendiendo su lengua materna. Estas observaciones desarrollaron en él la convicción de que era posible elaborar un método que contemplase un modo *natural* de aproximación a la música, creando un buen ambiente y buenas condiciones para que niños y niñas pudieran desarrollar las habilidades instrumentales.

A partir de estas ideas, tras un período de experimentación en escuelas y con una adecuada promoción, al cabo de algunos años fundó la que hoy se conoce como Talent Education School. El procedimiento propuesto por Suzuki es muy cuidadoso en sus detalles, de modo que cada ejercicio es controlado minuciosamente antes de proceder con el siguiente, dentro de una secuencia por grados de alto grado de sistematicidad que se desarrolla por pequeños pasos. De este modo el grupo logra mantener un nivel relativamente homogéneo, ya que cada uno puede llegar a obtener los resultados esperados sin dificultades excesivas. Los rasgos esenciales del método son los siguientes:

- se dirige a niños comunes, pudiendo comenzar desde los dos años y medio;
- se reconoce plenamente el valor del ejercicio, necesario para lograr resultados en la práctica instrumental, desarrollando con ello la paciencia;
- se requiere la constante participación de los padres;
- se alternan clases colectivas en grandes grupos con clases individuales;
- al trabajo de conjunto se le atribuye un significado fuertemente motivador;
- el maestro constantemente demuestra su amor por la música.

Los materiales utilizados son iguales para todos los alumnos y consisten en una serie graduada de ejercicios y piezas organizados en diversos libros, aunque no se pretende que el niño/la niña los descifre mediante la lectoescritura. Por ello los textos están acompañados por material sonoro en cassettes, que deberían proponer modelos que los niños y niñas de a poco irán alcanzando.

Aunque evidentemente se trata de un concepto dirigido hacia la formación instrumental, ha sido incluido aquí por tener objetivos de educación general. Sin embargo, sería oportuno preguntarse si estos procedimientos están determinados por una cultura como la japonesa y, entonces, en qué medida podrían ser aplicados en la enseñanza obligatoria en Europa y, en particular, en España.

En síntesis, los aspectos que consideramos problemáticos en el método Suzuki son los siguientes:

- Su fundamentación es intuitiva, ya que no se basa en información científica, como todos los métodos mencionados hasta aquí. Suzuki hizo observaciones empíricas interesantes acerca del aprendizaje de la lengua materna, intentando hacer una transferencia de estos procesos *naturales* al aprendizaje de la música. Sin embargo, aun entendiendo la música como *lengua materna*, no se hace referencia a la cuestión de que la lengua materna se aprende por exposición natural, mientras el procedimiento propuesto por el autor es sistemático y tiene, por tanto, características de enseñanza *formal*. El interés por fundamentar la propuesta científicamente, con experimentaciones y observaciones hace de Suzuki un modelo clasificable como *activo*.
- Por sus características, refleja con claridad la cultura específica del Japón y es, probablemente, particularmente adecuado a esa realidad.
- La participación de la madre es muy exigente, ya que se requiere la presencia ocasional en las clases; sin embargo, el hecho de que los padres estén involucrados resulta ser muy motivador para el niño/la niña. En algunos casos es posible que a la madre/padre la participación y el rol que se le asigna pueda llegar ser frustrante. El *nivel personal*, en este caso, se amplía hasta llegar a involucrar a los padres.
- El aprendizaje por oído puede transformarse en un sistema rígido si se prolonga por demasiado tiempo. La introducción de sistemas de escritura, entendidos en sentido amplio, en el período preescolar en realidad no constituye un problema en sí, si es abordada con una metodología adecuada. GARDNER (1994) sugiere precisamente este tipo de itinerario, comenzando con la notación tradicional entre los 7 y 8 años. El *nivel de facilitación didáctica* está ampliamente presente, aunque el profesor no es sólo guía y orientador, ya que se proponen modelos que se deben alcanzar respetando minuciosamente sus detalles.
- Las competencias que se adquieren son limitadas, ya que se refieren principalmente al ámbito de la técnica instrumental.
- En sociedades en que las madres no se dedican completamente a seguir a sus hijos el resultado del método más bien se asemeja a un adiestramiento estandarizado. Es

verdad que el niño se muestra activo, espontáneo y curioso, pero la enseñanza se refiere exclusivamente al aprendizaje de repertorio, de modo que el *nivel generador* es atendido sólo parcialmente.

- Las características individuales de cada niño son ignoradas (ABEL-STRUTH 1985), de modo que el *nivel personal* se encuentra presente sólo parcialmente.

Otras críticas podrían ser las siguientes:

- El método se concentra exclusivamente en la re-producción de repertorios, es decir que no cuenta con el *nivel generador* ni la gestión autónoma de intereses y motivaciones;
- el repertorio es muy limitado, ya que contempla música de arte occidental, entre el Barroco y el Romanticismo;
- no hay espacio para la expresión musical espontánea del niño, es decir que el *nivel personal* se encuentra fuertemente limitado;
- los modelos utilizados pueden llevar a una idea pobre de la música, ya que se presenta sólo un modelo;
- la repetición no razonada lleva a resultados mecánicos;
- no se concede espacio a la creatividad en ninguna de sus formas, lo que tiene como consecuencia que pocos niños y niñas formados con el método se interesan por la composición (ausencia del *nivel generador*).

Sin embargo, es necesario destacar que el concepto Suzuki merecería que se realizaran investigaciones acerca de los aspectos que determinan el logro de la concentración y la disposición al ejercicio, tareas que constituyen un ingrediente indispensable para que la práctica musical, en particular instrumental, pueda desarrollarse. En cuanto a su clasificación como *modelo activo*, como se ha podido apreciar, es bastante problemática.

b) Sistema Música y educación (Yamaha)

El sistema *Música y educación* de la industria Yamaha merece atención, a pesar de no haber desarrollado un método dedicado a la educación obligatoria; más bien ha tenido respuesta en las escuelas de música. Se trata precisamente de una iniciativa de una industria, hecho que en Occidente despierta sospechas y actitud de acogida poco favorable, mientras en Japón es considerado más bien una ventaja para la educación musical práctica. La industria Yamaha se ha desarrollado con rapidez, ofreciendo además precios bastante accesibles para la compra de instrumentos musicales con un rango de calidad que va desde los instrumentos de estudio hasta niveles altos. Ya en 1965 la industria había organizado en Japón unas 5.000 escuelas a las que asistían unos 250.000 niños y niñas para aprender música.

En Estados Unidos también se difundió con rapidez la iniciativa, pasando en 1965 de 60 a 500 alumnos y llegando a 100 escuelas en 1966, con 10.00 niños y niñas inscritos. Las clases tienen un costo relativamente contenido, aunque el pago que reciben los profesores también es bajo y aumenta según un criterio de rendimiento artístico. La consecuencia directa de esta iniciativa en Japón fue un *boom* de compras de instrumentos musicales e interés por aprender música, hecho que en ese país es factible incluso en la educación musical escolar, porque en ella está prevista una parte dedicada a la práctica instrumental. En particular, en la educación musical escolar se utilizan teclados electrónicos y flautas dulces, aunque también el violín tiene alguna presencia. El sistema Yamaha se preocupa, además, por la formación permanente de su profesorado, ofreciendo constantemente cursillos.

Se plantea un inicio a los 5 años, con el teclado como núcleo principal del aprendizaje musical y con el objetivo de escuchar, reconocer y tocar en el teclado, además de dar espacio al canto y a la improvisación. Se realizan clases grupales y de conjunto con los teclados y, como en el método Suzuki, se requiere la participación de los padres, atribuyendo a la música un significado básico para la educación del niño/la

niña en sentido global. El sistema Yamaha asume la educación musical sólo hasta los 14 años, edad en que se supone que se encargarán otras instancias de continuar la labor desarrollada hasta este momento. El rasgo que lo diferencia radicalmente respecto al método Suzuki es que se trabaja con notación tradicional desde un comienzo.

Sin duda el sistema Yamaha de música y educación se presenta como un concepto relativamente abierto y completo, con una visión algo más amplia de la música respecto al método Suzuki. Sin embargo, en Europa no ha tenido gran difusión, probablemente por la resistencia cultural que mencionábamos más arriba, a pesar de que desde 1954 se creó una fundación específica para que se ocupara de la educación musical separadamente respecto a la industria. Sobre este método es difícil encontrar bibliografía, incluso en otros idiomas.

Es posible que se le pueda clasificar como *modelo activo*, a pesar de los escasos datos de los que disponemos:

- En cuanto a la eventualidad de un planteamiento científico, no tenemos datos;
- sin duda la actividad del alumno es central, por tanto cumple con el requisito del *nivel de actividad del alumno*, y también se le considera en su dimensión social e individual (*nivel personal*);
- por contar con actividades creativas, suponemos que está presente el *nivel generador*, además de una parcial gestión autónoma de intereses y motivaciones;
- los textos y la formación permanente del profesorado constituyen una prueba del *nivel de facilitación didáctica*;
- la enseñanza grupal podría considerarse un planteamiento democrático, por no pretender seleccionar a los alumnos.

2.5. Panorama crítico sobre los métodos activos

En la introducción a esta panorámica de los *métodos activos* se ha dicho que la expresión *concepto* sería más adecuada que la de *método*, ya que manteniendo la lógica respecto a la terminología presentada al comienzo del presente trabajo, dedicado precisamente al *método*, se habrían tenido que enfrentar algunas cuestiones relacionadas específicamente con el hecho de que el término fuera usado de modos diferentes y con significados distintos. Por otra parte, para el análisis de ellos hemos preferido recurrir al término *modelo*, por las razones expuestas en la sección correspondiente.

A lo largo del siglo XX – y también en la actualidad – se ha utilizado usualmente la palabra *método* para indicar las propuestas de diferentes autores, caracterizadas por procedimientos y conceptos que los motivan, con frecuencia lejanos entre ellos. De modo que una primera aproximación al conjunto de los *métodos* o *modelos activos* en educación musical debiera consistir en clasificarlos en base a esta primera distinción, estableciendo si corresponden a las acepciones de método que hemos expuesto anteriormente.

En este sentido, es posible distinguir entre aquellos conceptos que se ciñen de modo bastante acertado a la acepción restringida de método, entendido como *recopilación orgánica de ejercicios o procedimientos, que tiene como meta entregar una determinada capacidad técnica de un determinado grado, que se presenta en forma cerrada*, y otros conceptos que tienen un enfoque basado en otros criterios. Esta primera acepción ha sido muy frecuente en la enseñanza instrumental, desde tiempos antiguos: los textos que podemos denominar *métodos* en este sentido son muy numerosos, e incluso en la actualidad se siguen publicando copiosamente. De modo que los autores que organizaron sus ideas para la enseñanza musical en forma de secuencia de

ejercicios, como una propuesta cerrada, no han hecho más que seguir una tradición que ya contaba con aproximadamente un siglo de publicaciones de este tipo.

Tomando entonces como referencia este concepto, Kodály, Martenot, Suzuki y el sistema Yamaha se pueden considerar estructurados en forma cerrada, mientras Dalcroze, Orff y Willems parecen tener más apertura respecto a los materiales que se pueden utilizar y pueden entonces ser clasificados más bien como *modelos activos*. Si consideramos el conjunto de la propuesta de cada uno de los autores, Martenot y el sistema Yamaha mantienen características de los *modelos activos*, además de proponerse con un sentido *educativo*, aunque se trata de propuestas cerradas. Las propuestas de Kodály y Suzuki se presentan como problemáticas para ser clasificadas como *modelos activos*, como se ha podido apreciar.

Si en cambio consideramos la expresión *método* en un sentido más amplio, es decir como *conjunto de prescripciones relacionadas con la realización de una actividad de modo óptimo*, o como decíamos en un comienzo, el *cómo* de una actividad, estaríamos de frente a una serie completa de propuestas que corresponden a esta acepción del término. Precisamente, todos los autores esencialmente sugieren el camino que cada uno de ellos consideró el *mejor* – es decir el *modo óptimo* mencionado arriba – para lograr la meta de la educación musical. El problema que se plantea en este caso es que el sentido de la expresión *método* es demasiado amplio, primero, y luego, que aquello que se pretende realizar de forma óptima es la *educación*. Como se ha podido apreciar hasta aquí, este último ingrediente, la educación, es un factor determinante para indicarnos cómo proceder. En efecto, la educación es un fenómeno complejo, para el cual, como se ha podido ver hasta aquí, no hay soluciones estandarizadas para las tan variadas e imprevisibles situaciones que se presentan en el aula.

Otro tipo de análisis que se puede realizar acerca de los conceptos presentados sería intentar identificar cómo entiende cada autor la educación musical, considerando

los aspectos que cada uno destaca con más énfasis en sus propuestas. De este modo llegaríamos a las siguientes conclusiones:

- El elemento central en el concepto de Dalcroze es la *formación auditiva*, que se consigue mediante la actividad corporal;
- en Kodály el peso mayor lo asume la lectoescritura a partir del canto del repertorio de tradición oral, es decir podríamos afirmar que su concepto corresponde a la *alfabetización musical*;
- para Orff es determinante el concepto de *música elemental*, sin fijar materiales específicos, aunque su poética compositiva domina en el modo de realizar los productos creativos. Se indica el repertorio de tradición oral como referencia, aunque en la práctica se ha abierto hacia muchos repertorios;
- para Willems es fundamental la *formación auditiva*, en particular dirigida hacia el aprendizaje de la música tonal del Occidente;
- para Martenot la preocupación fundamental es el aprendizaje de la lectoescritura musical, es decir de una *alfabetización musical*;
- para Suzuki el aprendizaje de la música consiste en *asimilar la técnica instrumental*;
- en el sistema Yamaha se incluyen ingredientes muy variados, aunque se le asigna importancia central al aprendizaje de la música acompañado por la lectoescritura musical mediante el uso de teclados.

Como es posible observar, ninguno de los conceptos expuestos agota por sí solo las temáticas de la educación musical, hecho determinante para considerar insuficiente cada uno separadamente como medio para enfrentar las tareas de la educación musical escolar en el aula. Por ello, es necesaria una visión amplia, un conocimiento de un vasto número de propuestas, no necesariamente articuladas en un concepto específico, pero que sí puedan constituir un repertorio al cual recurrir en las muy variadas situaciones que se le presentan al profesor en el aula.

Hemos destacado el hecho de que algunos de los conceptos, en particular Kodály y Martenot, se dirigen de modo privilegiado a la *alfabetización musical*, pretendiendo distinguir esta aproximación, centrada en el aprendizaje de la lectoescritura – preocupación característica de las propuestas del siglo XIX –, de una visión más amplia, más *educativa*. Cada una de ellas se dirige a objetivos diferentes, aunque en parte coinciden: se requieren estrategias diferenciadas, por ejemplo, para que quienes cantan en un coro lleguen rápidamente a leer las partituras con autonomía, o para fines educativos que el profesor se plantea en la enseñanza obligatoria. En este último caso el aprendizaje de la gramática musical deberá estar integrado en una visión más amplia, conectada con la experiencia global de los alumnos. Dirigiendo la mirada un poco más lejos, los objetivos a largo plazo en un coro o en la educación obligatoria pueden pretender lograr conciencia e integración orgánica de todas las facultades del individuo, aunque en el primer caso la lectoescritura constituye una *técnica* central e indispensable, mientras en el caso de la educación musical escolar será una técnica más entre otras. Los conceptos pueden en efecto ofrecernos *técnicas*, entendidas como *recetas detalladas*, tácticas para el trabajo cotidiano en clase, es decir un repertorio de expedientes didácticos.

Las *técnicas*, más que limitarse a un repertorio preestablecido y prefijado, deberían variar continuamente, según las competencias y conocimientos del profesor y de la situación que se plantee en clase. En base a la planificación general, por tanto, cada profesor debería actuar como estima necesario, haciendo una síntesis de las herramientas que conoce. Si se logra evitar el cierre que implica la aplicación exclusiva de un *método*, utilizando reglas operativas fijas, es posible que el profesor pueda adaptarse a todas las situaciones, intentando así confrontarse con numerosos estímulos teóricos y prácticos. La apertura respecto a diversos enfoques metodológicos, mediada por un filtro crítico personal, permitiría responder de manera más positiva y con más flexibilidad a las situaciones muy variadas y diferentes, con frecuencia incluso difíciles que se encuentran en las aulas escolares.

Los conceptos constituyen una ayuda para organizar, planificar y realizar la educación musical en el aula, abarcando obviamente más de una sesión de clases, dándole a la secuencia de clases una lógica interna, coherente, que es la que permite conferirle estructura a la realización práctica. Los conceptos se relacionan, como se ha podido apreciar, con los movimientos de pensamiento del tiempo, y a partir de esto se transforman en enseñanza, en educación musical y en música. Algunos conceptos pueden tener vida corta, mientras otros trascienden en el tiempo: aquí se han expuesto algunos que pertenecen precisamente al grupo de los que han trascendido y han tenido desarrollo o se han transformado.

El problema principal de todos ellos es la falta de elaboración teórica realmente *pedagógica*, que vaya más allá de las formidables intuiciones que cada uno de los autores ha formulado. Los conceptos citados se han generado esencialmente a partir de la práctica y sólo posteriormente algunos de los autores han percibido la necesidad de elaborar una teoría que los justificase. No debemos olvidar que el origen ha sido, en casi todos los casos, la presión por parte de la realidad cotidiana en que se debía satisfacer necesidades de niños, niñas, jóvenes y profesores. La consecuencia de esta falta de elaboración es que, por una parte, como se ha podido ver, corresponden a una visión específicamente personal de la educación musical que es, por tanto, parcial. Cada uno de los conceptos se plantea la tarea de resolver algunos aspectos de la educación musical, pero ninguno logra abarcar la educación musical en toda su amplitud. Es precisamente la parcialidad de ellos la que los vuelve insuficientes para realizar las tareas de la educación musical, con el riesgo de que la práctica pueda transformarse en una realización rígida.

Los conceptos expuestos corresponden, por consecuencia, más bien a posiciones personales, es decir *opiniones*, que no llegan a constituir teorías en sentido propio y, por ello, tampoco pueden calificarse como *metodologías*. Sin duda son el producto de una

necesidad de solución de los problemas del aula, aunque implican una solución sólo temporal, porque una vez agotado el recurso propuesto por uno u otro concepto, será necesario buscar otro, y luego otro... Se genera así el círculo vicioso del consumo de *métodos*, sin promover lo que en realidad contribuiría a la solución real de los problemas que se plantean en el trabajo cotidiano del aula, es decir la *práctica reflexiva*, el constante análisis y la revisión de nuestras actuaciones, para poder elaborar nuevas estrategias.

Referencias bibliográficas

- ABEL-STRUTH, S. (1985) *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- APPLE, M. W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BLOOM, B. (1971) *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BOURDIEU; P. y PASSERON (1981) *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laie.
- FERRÁNDEZ A., A. (s/f) *Didàctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- FERRARI, F.; SPACCAZOCCHI, M. (1985) *Guida all'esame di educazione musical*, Brescia: La Scuola.
- FRAISSE, P. (1979) *La psicología del ritmo*. Roma: Armando. Ed. or. 1974.
- FRANCÈS, R. (1958) *La perception de la musique*. Paris: Vrin.
- FREGA, A. L. (1997) *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- GAINZA, V. (2003) *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- GAIRÍN S., J. (1999) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

- GARDNER, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador. Ed. or. 1990.
- GIMENO S., J. (1982) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERTY, M. (1986) *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*. Bolonia: CLUEB.
- JACKSON, P. W. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova. Reedición en Morata.
- JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, A.P. y FERRERES, V. (1989) *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias SA.
- JORQUERA J., M. C. (2002) “¿Existe una didáctica del instrumento musical?”, en: *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, nº 9. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme>
- JUNGMAIR, U. (1992) *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orff's*. Mainz: Schott.
- MARTENOT, M. (1993) *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, ed. or. 1990.
- ORFF, C. (1963) “Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick”, en: *Orff-Institut-Jahrbuch 1963*. Mainz: Schott.
- PIAZZA, G. (1979) *Orff-Schulwerk Musica per bambini*. Milán: Suvini Zerboni.
- PONT B., E. (s/f) *Models d'acció didàctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SCHAUB, H.; ZENKE, K. (2001) *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal. Ed. or. 1995.
- TITONE, R. (1981) *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- VAN DER SPAR, E. (1990) *Manual Jaques-Dalcroze: principios y recomendaciones para la enseñanza de la música*. Barcelona: Pilar Llongueres.
- WILLEMS, E. (1981) *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

Las marías. www.marchitopensil.boe.es*

Pasqual Pastor i Gordero (1999)

* Este artículo fue publicado originalmente en la revista Eufonia, nº 14, pp. 91-98 (año 1999) (ISSN 1135-6308)

La implantación de la música en el sistema educativo no está aún consolidada. Sin saber por qué, el contexto del debate sobre las humanidades resucita «las marías». La música necesita una decidida opuesta de vigorización y margen para que acredite lo que puede aportar a una manera nuevo de entender el currículum, como factor de desarrollo humano y de construcción de conocimiento de sí mismo y del entorno social de los niños y adolescentes de hoy

La suerte de la música en la educación ha oscilado históricamente con el vaivén de la sociedad, del mismo concepto de escuela y del valor asignado a las artes por los poderes públicos: desde la atribución de funciones de estado en las utopías sociales (Platón, Moro, Rousseau) a largos periodos de simple inexistencia. En la escuela primaria y el bachillerato que tuve, el canto discriminaba por razón de sexo: una muestra del cancionero popular para las chicas y patriotas marchas por montañas nevadas para los chicos. Un repertorio que ocultaba la razón de la música, usada como apéndice de la vida escolar, como criada de un credo político y mera ortopedia didáctica de la actividad del aula. Sobre la mesa del maestro un timbre, ebrio de poder, marcaba el tiempo, reducía la vida al silencio; la dinámica del aula, mantenemos quietos; una

regla de uso polivalente: para explicar el sistema métrico decimal o vara de percusión-castigo corporal. Aquel silencio, el timbre y la regla han sido el documento sonoro, la imagen auditiva de mi infancia escolar.

Ha llovido mucho desde entonces. Pero recientemente he tenido la sensación de regresar a allí, de sentir que aquella escuela que creía irreversiblemente desaparecida aún seguía ahí. La ocasión la pintó la ministra del ramo con unas declaraciones en las que resucitaba, según dijo para entendernos, la idea de más fundamentales y menos marías. Mi sentido del tiempo se cortocircuitó, el porvenir puede ser el retorno a aquella infancia, a la escuela en clave de florido pensil. Este temor llueve sobre el mojado de una enseñanza una y otra vez desandando caminos, retrocediendo, y sobre el mojado de un profesorado al que ya le suena el pito de volver a empezar. Parece que la escuela no se decide a sumar y a multiplicar, resta y divide. Y eso quema hasta lo incombustible.

La realidad es que la idea de las marías no ha perdido arraigo entre los padres y que forma parte de la visión y de las actitudes que las alumnas y alumnos mantienen respecto a las áreas. Tampoco ha desaparecido de la concepción del currículum que profesa (como su credo pedagógico práctico) parte del profesorado. Pero reconocer que la realidad es así no autoriza, encima, a llegar a legitimarla. Antes, por el contrario, debiera llevarnos a desentrañar qué la hace persistir así (si los valores educativos o simplemente las exigencias del mercado) para profundizar en su transformación y mejora. No sea que tras el binomio fundamentales-marías no haya otra cosa que pensar la educación en clave de mercancía. En todo caso, plegarse a los condicionamientos de la realidad no puede convertirse en el objetivo ni en el contenido de la política educativa, sino en el hecho de transformarla.

La preocupación está en que, otra vez, se intente convertir la cultura y las artes en un postizo de la programación, en el barniz epidérmico de educación integral que oculta un currículum que hegemoniza la sola razón instrumental y la verbalización.

Resulta paradójico que en el contexto del debate por la vigorización de las humanidades se esté devaluando de esta manera la contribución de la educación artística a la vertebración del currículum. Declaraciones de este tipo neutralizan, ante los padres y los alumnos, el esfuerzo de tantos profesionales por dignificar esta área del conocimiento y de la expresión humana. Y esto en un momento en el que todavía no se le ha dado el tiempo necesario y suficiente para que se imparta en condiciones de normalidad en los centros, cuando aún no ha adquirido la mayoría de edad en el marco educativo. Porque lo cierto es que, refiriéndonos a la educación musical (y aún más a la plástica y a la dramatización), lo que tenemos es todavía una implantación incompleta y que, además, grava a los especialistas de música respecto a su horario lectivo, al número de grupos diferentes y de alumnos que han de atender, a la persistente carencia de aula propia en muchos centros, etc. Este despropósito incurriría en una triple incoherencia: epistemológica, pedagógica y educativa.

Desde el punto de vista epistemológico

Reincide en la excluyente escisión entre las artes y la ciencia, como si la diferencia entre ellas radicara en la polarización constitutiva del sentimiento y el concepto, de la intuición y la inferencia, del goce y la deliberación, de la síntesis y el análisis, de la belleza y el conocimiento. Pues lo cierto es que las artes y las ciencias comparten, cada una a su modo, la razón que abstrae, inquiere, indaga, actúa, asimila, comunica y crea. La diferencia está, además de en sus objetos y métodos propios, en la singular manera de articularse como lenguajes autónomos. Clasificar las áreas en fundamentales y marías supone establecer una no se sabe qué clase de jerarquización del conocimiento (y del tipo de construcción personal de la experiencia que la escuela ha de propiciar), reforzando la primacía de unas áreas sobre otras. El siguiente paso, si nadie lo remedia, sería incrementar horas lectivas en unas a costa de las otras. Atención al BOE.

Desde el punto de vista pedagógico

Resulta también incoherente. Las teorías de enseñanza-aprendizaje han abandonado por obsoleta la idea de hegemonizar ningún área por la constatación empírica de que ninguna está dotada, de manera excluyente, de un potencial de transferencia cognitiva por encima de los demás. Más bien se han centrado en destacar el [potencial] formativo que todas tienen en relación con el desarrollo humano, vertebrándose en función de la significatividad de los aprendizajes que promueven, desarrollando la capacidad de resolver problemas relacionados con la experiencia, la capacidad de aprender a aprender, etc. Por eso han dejado de ceñirse a una materia concreta, y por eso, también, no excluyen el potencial educativo de ninguna. En este marco todas las áreas juegan en el mismo terreno, por lo que enfrentados a él todas las materias, sin excepción, tienen que validarse en la práctica docente dando cuenta del grado de desarrollo de este tipo de aprendizajes. O ¿es que bastará con más de lo mismo, aunque sea reproduciendo esquemas rutinarios, tareas mecánicas, insistiendo en las fundamentales, hasta la extenuación de su anquilosamiento? A la ministra le inquieta que le digan que los jóvenes tienen dificultad para superar la selectividad. Pues bien, estas materias que llama fundamentales ya ocupan el 75-80% del currículum. Sólo la comunicación hablada-escrita ocupa el 45%, y el otro 55% está mediado por el uso hablado-escrito de la lengua. ¿Qué hay de los otros lenguajes? Claro que hay que preguntarse qué está pasando. Pero, en la situación actual, atajar regateando espacio a las áreas de expresión tradicionalmente devaluadas, resultaría sarcástico. A fin de cuentas el desarrollo de la competencia comunicativa tal vez dependa, precisamente, del tirón que la educación en-por las artes puede dar, impregnando todo el currículum de unos contextos de comunicación y de procesos de construcción de la experiencia personal que siéndoles propios se adecuan mejor a las expectativas, a los estilos de

pensar y de hacer, a los intereses de los alumnos de este fin de milenio, pues son sus cambios los que han de impulsar la innovación educativa y no al revés.

Desde el punto de vista educativo

Está anclada en la idea de currículum como suma de partes, compuesto mediante la yuxtaposición de áreas, fragmentado, asignaturizado. Cuando de lo que se trata es de integrar contenidos en una unidad comprensiva, abordando el desarrollo de las capacidades desde diferentes perspectivas, pero de manera convergente y complementaria interactuando entre sí. Esta recuperación de la rancia idea de las marías (vieja losa que impidió desarrollar las artes en la educación y ahora el elemento nuevo que añadir al currículum oculto), puede estar comprometiendo su capacidad de desplegarse como áreas constitutivas de lo que es necesario y relevante conocer, practicar, disfrutar y cultivar.

La psicología cognitiva en sus inicios se ha basado fundamentalmente en el estudio del pensamiento icónico- matemático y su relación con el desarrollo mental del niño. Por eso no nos ha de sorprender que sus conclusiones abunden exclusivamente en este ámbito. Pero de ningún modo se legitima la reducción del pensamiento a la forma de racionalidad lógico- matemática; ni tampoco autoriza a dejar de lado otras formas del conocimiento humano, en concreto el aislamiento de las artes. De esta presunción a otorgar la preeminencia en el currículum al lenguaje y a la matemática, no hay más que un paso. Pero un paso totalmente en falso. Quienes en su concepción previa mantienen la idea de esta hegemonía en la enseñanza básica yerran al pretender justificarla en el hecho de que inicialmente la investigación psicopedagógica se haya concentrado, sobre todo, en los aprendizajes relacionados con estas áreas. Porque, en realidad, por el contrario, lo que vienen a constatar de manera significativa es un hecho más amplio y global: la mediación de los lenguajes en general (de todos los sistemas de mediación de

la experiencia) en el desarrollo de la capacidad de construir personalmente conocimiento.

El estudio desprejuiciado de la inteligencia está poniendo de manifiesto la diversidad y la interrelación de los procesos de cognición. Y concretamente por medio de la experiencia artística. No en vano en la experiencia estética las emociones funcionan cognoscitivamente. La emoción es un medio para discernir las propiedades que una obra posee y expresa, para identificarlas y explicarlas en el curso de la apreciación de la obra. A medida que avanza la investigación sobre el conocimiento artístico se pone más de manifiesto el potencial educativo que encierra para el desarrollo general del ser humano. Así pues, la exclusión del conocimiento artístico no se fundamenta legítimamente con ninguna evidencia de que tenga un rango inferior al de la razón lógico-matemática, ni a ninguna base pedagógica experimental, sino en la simple inercia de los estereotipos.

Cuando las condiciones comprometidas por la LOGSE están todavía por cumplir, resulta preocupante comprobar que lo que debiera ser el impulso institucional para su normal funcionamiento pueda convertirse en el muro donde se estrellen las expectativas que generó la propia Ley. David Hargreaves comentaba la intensa polémica que se ha suscitado en Gran Bretaña en torno a lo que se conoce como las tres erres: **R**eading, **wR**iting, **aR**ithmetic. La problemática de fondo es equivalente a la nuestra: más lectoescritura y matemática. ¿Será esto un indicador de ese pensamiento flácido postmoderno del que hablan? Asociaciones profesionales y profesores de música se han movilizado en defensa de la educación de las artes, y más concretamente de la educación musical, organizados en la reivindicación de la cuarta erre: **R**hythmic. Cada vez es mayor la convicción de la importancia educativa de la música, y no sólo entre el profesorado de música. Lo saben quienes han tenido la oportunidad de tener formación musical, aún sin dedicarse a la música. Parte M problema está en que en la administración educativa, como en otras partes, hay responsables no alfabetizados

musicalmente. Y, además, tampoco tienen conocimiento, de las evidencias experimentales sobre la aportación de la formación musical al desarrollo general del ser humano. Este discurso sigue aún ceñido al ámbito de los profesionales de la educación musical. Pese a ser todavía un campo joven de investigación, dentro de la comunidad científica empieza a reconocerse este trabajo llevado a cabo desde las ciencias de la educación (pedagogía, psicología), la antropología cultural, la teoría del arte, el estudio de la apreciación estética, la teoría de los lenguajes, etc.

Una de las iniciativas que ha tomado este colectivo organizado de profesionales británicos consiste, precisamente, en impulsar la investigación sobre qué aporta la educación musical. Y, en este sentido, han solicitado la colaboración de D. Hargreaves, quien se ha prestado a coordinar el proyecto. El propósito es demostrar la aportación de la música al logro de los objetivos de la educación general, para poder incidir en la decisión práctica de la política educativa. Su postura pone de relieve un grado de confianza en las instituciones del que carecemos en nuestro país. Pues vienen a decir: si tenemos razón y lo podemos demostrar, la decisión política educativa habrá que plegarse a la evidencia. Un proyecto de este tipo nos está haciendo falta aquí. Sería interesante que Eufonía se hiciera eco del desarrollo de este proyecto. La fuerza con la que está arrancando la investigación educativa-musical en nuestro país resulta, en este sentido, alentadora en cuanto indica la expectativa de interés y de seriedad, de buena salud profesional del profesorado. Con todo resulta fastidioso que este reto no tenga que afrontarlo más que la educación musical. Hecho que en cierto modo se está dando también entre nosotros, en la actuación docente diaria de muchos profesores de música; sin explicitarlo del todo se espera que los especialistas de música demuestren a la dirección del centro, a los otros colegas, a los padres y a los alumnos por qué su tarea es tan importante como las demás, por qué hay que dedicar un aula para la música, por qué merecen disponer de más o menos horario. Lo que supone una carga añadida a su actividad docente. Para otras materias, ni de lejos, se plantea algo semejante. Y ésta es precisamente la cuestión, qué contribución hace cada profesor, desde sus áreas, a que el

centro funcione mejor, a que los alumnos crezcan, sean más participativos, libres, críticos, autónomos; cómo se amplía el universo de sus intereses, cómo se desarrollan sus capacidades, su interés por el trabajo. Bajo el paraguas de la función que el estereotipo social les ha asignado como fundamentales se da por sentada la indiscutibilidad de lo que se hace. En este contexto, el comentario ¡qué bien os lo pasáis en la clase de música! daría para una tesis doctoral.

La música, como la tierra y el aire, como la amistad y el conocimiento, es una emanación del hombre, un atributo de la vida. La totalidad de los pueblos, desde sus orígenes, han hecho música. No ha sido, sin embargo, una experiencia adquirida mediante la apropiación mimética de lo que otros hacían. ¿Significa, pues, que cada grupo humano hubo de inventarla? Tal vez ni siquiera eso, pues antes que un hallazgo la música se origina en (y es la manifestación de) una necesidad natural: la de desvelar lo oculto, la de revelar significados, la de descubrir sentido; en fin, nacida de la necesidad humana de entender, de expresar y de comunicarse. Quizá por eso desde sus orígenes (en plural) ha sido testimonio de la vida, unida a la celebración -tanto individual como colectiva- del amor, de la dicha, del dolor y del deseo. Así se erige en instrumento de la inteligencia y de la pasión, en vía de conocimiento, en articulación de la emoción. El hallazgo tiene que ver con los modos de vertebrarse como lenguaje, con las técnicas y formas de construcción, con los procedimientos de la creación artística. No obstante eso, nacida de la necesidad humana, es parte de cada uno, concierne a todos. Su aparición marcó un hito en el proceso de hominización y en su desarrollo sigue siendo un factor de humanización. Por eso educar para la música, desarrollar el potencial de comunicación que ella representa, es un derecho que pertenece a todos.

En el área global de los lenguajes (literario, filosófico, musical, visual-plástico, corporal, etc.) ningún sistema comunicacional puede sustituir los contenidos connotados por los otros lenguajes; ningún sistema es, sin más, intercambiable, por más analogías que establezcamos. Los contenidos de la experiencia toman forma, se materializan, en el

sistema determinado de comunicación que los sustenta. Es decir, desarrollan tipos peculiares de pensamiento propio, en cierto modo autónomos, aunque susceptibles de correlacionarse con otros. La carencia de uno de estos lenguajes inhabilita para vérselas con el contenido de la experiencia que cada uno de ellos vehicula y representa. Privar de la educación musical significa amputar al ser humano de la experiencia del mundo que se construye por la mediación del sonido como símbolo, como representación de sensaciones, de expectativas y de conocimiento. De esta manera lo ha reconocido la pedagogía contemporánea al destacar el valor educativo de la música desde la infancia, allí donde el imaginario sonoro se da instintivamente y opera con plenitud, antes de atrofiarse por desuso, antes de adocenarse en la pasividad de la escucha narcótica, alentando la conciencia de que el mundo aún puede inventarse.

La integración de la música en la enseñanza básica formaliza el compromiso público por cancelar la deuda histórica que los currícula mantenían con el valor educativo, social y cultural de la música. Cumplidos los ocho años de promulgación de la LOGSE se puede decir que la presencia de la educación musical no ha hecho más que empezar. Un exponente de su consolidación ha de ser su emancipación como moría, su valoración social, su reconocimiento educativo, su prestigio en los centros. Un factor clave para ello es la propia actitud del profesorado de música, su convicción de que lo que hace es importante para sus alumnas y alumnos, la identidad con la que asumen lo valioso y digno de su profesionalidad docente. Sería penoso que los mismos profesores de música interiorizaran el estereotipo o que influyera negativamente en su actuación en el aula. Es necesario tomar la iniciativa para que esta parcela nueva de la educación vea reforzado su impulso de implantación plena en los centros: no sólo en el currículum sino también en la apreciación de padres y de alumnos, y en la valoración del resto del profesorado. La incorporación de la música al sistema aún no está suficientemente consolidada. No basta con haberse logrado que ya exista el especialista de música. Es necesario establecer unas medidas de compensación para llegar a equipararla con otras materias. La problemática en torno a horario, al aula específica, al equipamiento y,

particularmente, a las condiciones de docencia de este profesorado, recuerdan lo mucho que aún queda por hacer. Esto, a fin de cuentas, son también elementos del currículum, a veces muy determinantes, de la dignidad y valor educativo de la música; valor y dignidad que ha de alcanzar al contexto concreto en el que se aprende y se enseña.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista