

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE COMIENZOS DEL SIGLO XX

The Teaching of Music in Spain in the Educational System since the Beginning of the 20TH Century

Olga M.^a TORO EGEA
Universidad de Córdoba
Correo-e: eo1toego@uco.es

Recibido: 15 de noviembre de 2021
Envío a informantes: 26 de noviembre de 2021
Aceptación definitiva: 17 de enero de 2022

RESUMEN: La dimensión humanística es un aspecto fundamental de la persona que queremos destacar en la formación musical dentro del marco educativo, en un momento social tan complejo. A ella hay que volver para lograr que nuestros niños y jóvenes desarrollen competencias y valores vinculados al ser, a la convivencia e integración social en términos de igualdad y sostenibilidad. La intervención pedagógica en el área artístico-musical requiere del conocimiento de diferentes metodologías musicales.

PALABRAS CLAVE: educación musical y humanismo; valores; competencias; aportación social de la educación musical en Primaria; pedagogía musical.

ABSTRACT: The humanistic dimension is a fundamental aspect of the person that we want to highlight in musical training, within the framework of the educational system in such a complex social moment. We must return to it to ensure that our children and young people develop skills and values linked to being, to coexistence and social integration in terms of equality and sustainability. Pedagogical intervention in the artistic-musical area requires knowledge of different musical methodologies.

KEYWORDS: music education and humanism; values; competences; social contribution of music education in Primary school; musical pedagogy.

1. Introducción

LA MÚSICA ES UNO DE LOS TEMAS que más interés despierta en estos momentos. Existen todo tipo de plataformas, redes, etc., por no hablar de la proliferación de autores y vanguardias que inundan nuestra vida cotidiana. Es un tema de actualidad, vital e ilusionante que convoca a jóvenes y mayores. Así mismo, ha sido un pilar fundamental en la pandemia actual que nos ha sostenido, animado, nos ha hecho solidarios entre vecinos y amigos, y ha abierto puertas a la esperanza en unas horas y meses tan necesitada de ella. Porque para este tiempo, como para lo que fue en siglos anteriores, la música que es arte y ciencia (para los estudiosos del tema), nos conecta a todos.

Como decía en una entrevista Antón García Abril, uno de los mejores músicos de este siglo a quien también queremos homenajear, la música es el *arte de la comunicación*. Y eso es lo que precisamente le da un valor esencial para la convivencia social.

Ante las cuestiones que nos plantea la dirección de la revista para este monográfico: qué evolución ha seguido la enseñanza de la música en los ámbitos escolares y qué deben ser o pueden llegar a ser para que puedan ser lo que deben las enseñanzas artísticas en general, y en nuestro caso en la música en particular, intentaremos responder a algunas de estas cuestiones en este artículo centrándonos en los siguientes aspectos:

- La dimensión humanística de la música como factor educativo.
- La educación artístico-musical en el ámbito escolar y en centros específicos de música.
- Qué aprendizajes didácticos requiere la enseñanza de la música y qué evolución pedagógica ha seguido.

2. Dimensión humanística de la educación musical como factor educativo

Ante el cambio de época que estamos viviendo de múltiples avances en la ciencia, en las tecnologías, en la biomedicina, etc., el Informe Delors¹, titulado *La educación encierra un tesoro*, que se publicó en diciembre de 2000 por encargo de la Unesco, recoge lo que denomina *pilares de la educación*, de gran valor en la actualidad por su vigencia. Según nuestro criterio, prepara para la educación y la

¹ DELORS, J.: «Los cuatro pilares de la educación», en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/Unesco, 1996, pp. 91-103.

sociedad del siglo XXI y, desde nuestro planteamiento, enfoca lo sustancial de la educación musical por su valor humanístico.

Dichos pilares nos dan claves que permiten afrontar los retos de la educación musical de este siglo desde una perspectiva global e integral, dado que refuerzan dimensiones individuales y sociales.

Para afrontar la educación permanente, a la que se nos invita en todos los planes de estudio, sistemas educativos y perfil del profesorado de este siglo, la enmarcamos en modelos humanísticos que ayuden a vivir desde claves éticas, solidarias e inclusivas, avanzando hacia una sociedad aprendiente, totalmente aplicables a la educación musical.

Según dicho informe, las competencias que deben alcanzar estudiantes y profesorado se asientan sobre cuatro pilares:

- *Aprender a conocer*. La persona, donde quiera que esté, debe acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un *amigo de la ciencia*.
- *Aprender a hacer*. Se le pide que sea agente de cambio, que innove, que tenga capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, facilitar el trabajo en equipo. Capacidad de comunicarse, de afrontar y solucionar conflictos.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*. Que impulse a una convivencia pacífica y constructiva, inclusiva y solidaria.
- *Aprender a ser*. La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona en todas las dimensiones del ser humano.

Por ello, cada uno de estos aspectos debe estar en la base de la educación y también en la educación musical. Sobre estos pilares hemos asentado la docencia de la didáctica de la música a los estudiantes universitarios que se preparaban para ser maestros y maestras de Primaria. Abundando en esta filosofía educativa, como nos dice Cesar Coll², hay que orientar el aprendizaje y buscar estrategias que ayuden a recuperar la dimensión personal y social del individuo.

3. La educación artístico-musical en el ámbito escolar y en centros específicos de música

Las reformas que se han introducido en la reciente mejora de la Ley de Educación, aprobada en diciembre de 2020³, sigue estableciendo los principios de calidad, equidad, esfuerzo compartido, objetivos educativos comunes en línea de competencias y valores, en entornos de aprendizaje abiertos, concebida como un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida, aprendizaje de forma

² COLL, C. et al.: *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*, Barcelona, Graó, 2020.

³ «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», BOE-A-2020-17264, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.

autónoma, que propicia una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, y potencia la diversidad cultural y mayor personalización del aprendizaje.

Incluye el enfoque de los derechos de la infancia, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), la igualdad de género efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, inclusiva y no sexista.

Dicha ley aboga por el desarrollo sostenible, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, para abordar la emergencia climática, empatía con el entorno natural y social, así como formación de cara a la ciudadanía global que incluye la educación para la paz y los derechos humanos. A ello le añade el desarrollo en la competencia digital ante el cambio que se está produciendo en nuestras sociedades, tanto a través de contenidos específicos como desde una perspectiva transversal para superar la brecha digital, especialmente la de género.

Una educación inclusiva integrando la discapacidad, multilingüe y cosmopolita que fomente el bienestar de los niños y niñas en orden al régimen alimentario, actividad física y salud, independientemente de factores sociales, de género de los niños o lazos familiares.

Por eso, para abordar la educación musical es necesario partir del contexto sociocultural de los niños, conocer las características psicoevolutivas de estas etapas, de la propia ciencia pedagógica de la música, junto con los estudios de la psicología del desarrollo musical y el pensamiento artístico para ver cómo se integra todo ello en el currículo de Primaria.

Siguiendo los estudios de diferentes autores (Gessel, Piaget, Coll⁴, Gardner⁵, Hargreaves⁶, Gibson, Dowling, Zimmerman, Zenatti), el nivel de desarrollo de los niños de 6 a 12 años los situamos en torno a los siguientes ejes:

Desarrollo afectivo-social. Capacidad para comprenderse y relacionarse entre iguales, con el entorno, adultos, progresivo abandono del egocentrismo y adquisición de autonomía.

- Desarrollo psicomotor. Se empieza a alcanzar la maduración nerviosa – movimientos más precisos, armónicos, control motor grueso y fino, equilibrio espacio-temporal–; evolución de los segmentos corporales en longitud y grosor.
- Desarrollo cognitivo-social y ecológico, de aprendizaje y refuerzo. Avanza en el pensamiento lógico, organiza el pensamiento a partir de la propia experiencia; establece relaciones, ordena, clasifica, diferencia, memoriza relacionando lo que aprende con lo que ya sabe, efectúa procesos de análisis y síntesis, progresa en el análisis de la realidad.

A un nivel más específico, desde el ámbito de la educación artístico-musical y teniendo en cuenta las dimensiones anteriores, según algunos de estos autores, en

⁴ COLL, C. *et al.*: *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial, 2017.

⁵ Gardner, H.: *Educación Artística y Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

⁶ HARGREAVES, D.: *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.

la evolución del pensamiento musical de los niños en estas etapas se identifican los siguientes hitos:

- Progresos en el canto afinado.
- Mayor sentido del ritmo y habilidad con instrumentos musicales.
- Percibe consonancia y disonancia, sentido de la cadencia.
- Localiza auditivamente sonidos, mejora la memoria melódica. Conservación musical.
- Comienza a establecerse el sentido armónico.
- Realiza pequeñas creaciones musicales.

3.1. *El currículo de educación artístico-musical en el ámbito educativo*

La materia de Educación Artística-Música tiene un tratamiento muy débil en el currículo de Primaria y Secundaria que desde la LOGSE (1990) viene siendo deficitaria. Ciertamente, se trata de ofrecer herramientas, experiencias y aprendizajes para la expresión y creación musical de forma integral y pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, adaptándose a sus ritmos de trabajo en cada etapa.

En la Etapa Primaria, dividida en tres ciclos, la materia se denomina Educación Artística, pudiendo desdoblarse en Educación Plástica y Visual, por una parte, y en Música y Danza, por otra.

En Educación Secundaria, se denomina Música y forma parte del primer ciclo con carácter obligatorio, que abarca de 1.º a 3.º. Refuerza elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz con principios similares a la Etapa Primaria. Se basa en el aprendizaje significativo, relación entre las materias de cada ámbito, agrupamientos flexibles; se promueven la participación, la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias básicas.

En Bachillerato, que comprende dos cursos, aparece la Música en la Modalidad de Artes pudiendo compatibilizarlo con los estudios musicales en los centros de música o conservatorios, como en Secundaria, y podrá acceder el alumnado que esté en posesión del título profesional en Música. La finalidad de estos estudios es proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes. Se refuerzan los principios y competencias de las etapas anteriores que van a ayudar a la inserción profesional y posterior acceso a la educación superior.

Centrándonos en la *Etapa Primaria*, queremos destacar el carácter integrador que tiene la música en el desarrollo de las capacidades intelectuales, motrices, tecnológicas, sociales y afectivo-emocionales. Numerosos estudios e investigaciones así lo confirman. Desde esta perspectiva, el profesorado debe dar un enfoque globalizador a la música junto con las distintas materias de la etapa, centrandó su intervención en la Música, relacionándola con la expresión Plástica y Visual y la Danza. Es una etapa donde se interrelaciona el mensaje sonoro con la percepción y la expresión musical, junto con la forma, el color, la imagen, la palabra, los elementos simbólicos, tecnológicos, el cuerpo y el movimiento. Es una etapa

de creación y expresión. Los estudios recientes sobre la didáctica de la música en Primaria así lo confirman⁷.

Todo ello permitirá a los niños y las niñas a comunicarse utilizando las herramientas de la música para reconocer el entorno sonoro y cultural de su contexto, del mundo y de cualquier realidad próxima o lejana. Se debe iniciar en el ritmo, ligado al cuerpo y al movimiento, la entonación, melodía y canto, el manejo de los instrumentos musicales, el uso de las tecnologías, así como la percepción y expresión de las pequeñas y grandes formas musicales en entornos de aprendizaje a través del juego⁸. Desde estas claves, se alcanza el lenguaje musical sin necesidad de abordarlo de forma estricta, aunque también se va a conocer con metodologías adecuadas.

Las tareas musicales deben ser sencillas, claras, en progresión, vinculadas a ejes temáticos, proyectos y cuantos aspectos creativos planifique el docente junto con el grupo, familia, centro o eventos que se produzcan en el entorno cercano y/o mundial. Es por ello que, desarrollando las múltiples capacidades que proporciona la música, los niños y niñas de esta etapa alcanzarán autoestima, sabrán trabajar con otros, serán mejores ciudadanos, cuidarán el planeta y se harán solidarios para integrarse en la sociedad y aportar lo que nuestra sociedad necesita hoy⁹.

Aunque no vamos a desarrollar de forma detallada la enseñanza musical que se imparte en los centros específicos de música, escuelas y conservatorios, sí queremos subrayar que todo lo que hemos destacado en el sistema educativo se puede trasladar a estos centros cuando se trabaja desde parámetros pedagógicos.

En la actualidad hay numerosos estudios e investigaciones de cómo se está abordando la enseñanza de la música de forma adecuada en los conservatorios tanto en el nivel de la Enseñanza Elemental, Profesional como Superior. En dichos centros y en algunas escuelas de música, hay un interés permanente del profesorado para ofrecer una formación musical e instrumental atendiendo al nivel madurativo de los niños de 6 a 12-14 años aplicando enfoques pedagógicos. De otra forma, la enseñanza tradicional de la música solo conduciría a una formación academicista alejada del desarrollo madurativo de estas edades.

4. Qué aprendizajes didácticos requiere la enseñanza de la música y qué evolución pedagógica ha seguido

Cuando afirmamos que la música debe recrearse en los entornos educativos descritos es necesario saber qué evolución ha seguido la pedagogía de la música y cómo la han entendido los músicos pedagogos desde principios del siglo XX.

⁷ CREMADES ANDREU, R. (coord.): *Didáctica de la educación musical en primaria*, Madrid, Paraninfo, 2017.

⁸ PASCUAL MEJÍAS, P.: *Didáctica de la música para primaria*, Madrid, Pearson Educación, 2002.

⁹ RAMÍREZ HURTADO, C.: *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006.

La carencia de estudios pedagógicos sobre la música en siglos anteriores, aunque siempre ha habido producción científica, se ha suplido con las aportaciones de músicos-pedagogos centroeuropeos de principios del siglo XX dando lugar a métodos y sistemas pedagógico-musicales de carácter local inicialmente, pero que por su enorme trascendencia han repercutido en los planteamientos educativos de ese siglo y del actual abriendo fronteras. Estos métodos y sistemas, que nosotros denominamos matrices, han servido para generar nuevas aportaciones metodológicas y nuevas técnicas, especialmente con la incorporación de las TIC al ámbito educativo.

4.1. *Evolución pedagógica de la música en la historia*

La evolución pedagógica que ha seguido la música, como dice Violeta Hemsy¹⁰, ha experimentado un desarrollo paralelo a la evolución histórica de la misma. El conocimiento e interés por la música, el modo de acceder a ella no ha surgido de la nada. Muchos autores han marcado la trayectoria pedagógica abriendo caminos.

En los pueblos primitivos la práctica musical ha ocupado un lugar primordial como manifestación de la vida de las personas y grupos acompañando trabajo, celebraciones religiosas y festivas. Así mismo, en las *antiguas civilizaciones* la música desempeñó una función social y educativa importante. En Grecia alcanza gran significado social e institucional. La música se enseñaba desde la infancia y era considerada como un factor esencial en la formación de los ciudadanos. El estudio del canto y la práctica instrumental, sobre todo de la lira y la flauta, se hallaban muy difundidos. Los grandes filósofos griegos (Aristóteles, Platón) mostraron una gran preocupación pedagógica por la música dado su carácter educativo, estético, social y cultural, y por ello se la sitúa al mismo nivel de la filosofía y las matemáticas.

En el Occidente cristiano, Guido d'Arezzo (990-1050) –monje benedictino– destacó por sus cualidades pedagógicas. Fue el creador de múltiples recursos para la enseñanza de la lectura y escritura musical tales como el uso de la *mano pentagrama*, empleo del pentagrama o tetragrama con líneas de colores y de las claves móviles para favorecer la lectura de los intervalos; elementos que han sido retomados por otros autores modernos.

A lo largo de la *Edad Media*, la enseñanza de la música estuvo prácticamente a cargo de los monjes y se realizaba en monasterios y palacios. Más adelante, se organizó en las escuelas que se crearon a la sombra de las catedrales. La música, junto a la aritmética, la geometría y la astronomía constituían el *Cuadrivium*.

En el Renacimiento, especialmente durante la Reforma, se planteó la necesidad de popularizar la enseñanza musical creándose escuelas públicas. Se revisaron los métodos de enseñanza para que su conocimiento y práctica no quedara

¹⁰ HEMSY DE GAINZA, V.: *Nuevas perspectivas de la educación musical*, B. Aires, Guadalupe, 1990.

vinculada solo a los músicos. Luteranos y calvinistas pedían una educación musical para todos los niños y jóvenes como en la antigua Grecia, proponiendo que el estudio de la música y el canto se abordara en las escuelas al mismo nivel que las humanidades y las ciencias.

Durante el s. XVII las ideas pedagógicas reciben un gran impulso con Comenio, destacado pedagogo y filólogo checo. Los conceptos pedagógicos que se recogen en su obra *Didáctica Magna* (1657) lo señalan como el precursor de los métodos sensoriales y activos, así como del método global.

A partir de este período, en la historia de la educación musical se suceden ciclos de apogeo y crisis, de creación e investigación pedagógica, de decadencia y abandono, marcados por dos tendencias: el racionalismo y el sensorialismo.

En la Ilustración, siglo XVIII, Rousseau es el principal representante de un movimiento pedagógico renovador en el campo musical. En su obra *el Emilio* (1762) introdujo sistemas de notación cifrada para simplificar el aprendizaje de la música mediante un buen número de ejercicios que no siempre fueron acertados por carecer de una base psicológica firme. Compuso numerosas canciones para niños y contribuyó a difundir y popularizar la enseñanza musical. Su método fue ampliado y perfeccionado posteriormente por Galín (1786-1820), matemático y músico francés. Desde 1817 enseñó la música con un método propio: *El Métoplaste*, que prescindía de la notación común, empleando el sistema de notación cifrada de Rousseau.

En el s. XIX, la historia de la pedagogía musical se hace en Francia. Los continuadores de Rousseau: Wilhem, Gégatge, Galín, Aimé París¹¹, marcan nuevos rumbos creando métodos mnemotécnicos. En torno a Wilhem, que representa las nuevas corrientes racionalistas dentro del campo de la educación musical, surge una importante generación de pedagogos musicales como Hubert, Gégatge, Hortense Parent y otros. El resto de países europeos siguen las directrices de aquellos, salvo Inglaterra, que produce el famoso método Tónico-Sol-Fa que consiste en la presentación y aprendizaje de los sonidos a partir de las triadas de la tónica, dominante y subdominante.

Como reacción al intelectualismo en el que desemboca el racionalismo del siglo XIX, aparecen los métodos activos: Montessori, Decroly, Dalton. Son los principales representantes del movimiento denominado posteriormente *Escuela Nueva*, cuyas raíces están en la pedagogía sensorial de Comenio y Rousseau, continuada por Pestalozzi y Froebel.

4.2. *Los nuevos métodos de pedagogía musical a principios del siglo XX*

Las teorías pedagógicas de *Piaget* y *Montessori* son un gran apoyo para entender mejor los métodos musicales en las primeras décadas del siglo XX. Las diferentes etapas del desarrollo de *Piaget*, así como el método de la doctora *Mon-*

¹¹ TORO EGEA, O. M.^a: *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*, Documentación de Materiales, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2010.

tessori (1869-1952), cobran un gran significado para la enseñanza musical de los pequeños. El de *Montessori* se aplica también a niños con discapacidades físicas, especialmente ciegos, reforzando la percepción sensorial y educación de los sentidos. Ambos autores proporcionan numerosas actividades de exploración sensorial. Recurren al análisis de los conocimientos mediante la descomposición de actividades complejas, desarrolladas de forma simple y gradual. Destacan el valor del silencio, la capacidad de atención, organización de series, significado del juego, clima de libertad, autonomía y control corporal. Preparan a los niños para su adaptación y relación con el medio, para ser activos y libres; planteamientos que se llevan a cabo en la formación musical.

Las aportaciones pedagógicas de la Escuela Nueva y los avances de la psicología, sociología y filosofía llevan a los pedagogos musicales a organizar la formación musical de forma muy diferente a como se venía desarrollando en la enseñanza tradicional. Centrada en la práctica del solfeo y en el dominio del instrumento, la docencia se orientaba hacia *los bien dotados musicalmente*. Las nuevas ciencias hacen girar estos planteamientos y sitúan al niño/a en el centro de la acción pedagógica y en su proceso madurativo desplazando la atención no solo del docente, sino de la materia misma. Los contenidos se orientan teniendo en cuenta las necesidades y características de la personalidad infantil.

Los pedagogos musicales de principios del siglo XX incorporan estos cambios en sus teorías y aplicaciones, y tienen como denominador común los criterios psicopedagógicos en el ordenamiento de la materia¹². Reconocen la conveniencia de empezar *lo antes posible* a partir de la actividad implicando al niño/a en sus diversas formas expresivas con enfoques lúdicos y placenteros mediante procesos globalizadores, secuenciados y creativos que llevan a la comunicación, al desarrollo integral de la persona y a la adquisición de los valores culturales.

Dichos métodos adoptan el nombre de sus autores, entre los que destacamos a J. Dalcroze (1865-1950), Z. Kodály (1882-1967), E. Willems (1890-1978), C. Orff (1895-1982) y M. Martenot (1898-1980)¹³. Son contemporáneos y se apoyan unos en otros, aunque mantienen su propia identidad.

Todos ellos reconocen la importancia del ritmo como elemento activo de la música; dan un lugar privilegiado a las actividades de expresión y creación desde el canto o los instrumentos, aunque cada uno hace determinados subrayados poniendo énfasis en el movimiento, en la voz, en los instrumentos, en el folclore o en la naturaleza psicológica de la música. Por su importancia, desarrollamos los aspectos didácticos musicales de estos autores.

Método Jacques-Dalcroze. Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), de origen suizo aunque nacido en Viena, tuvo una sólida formación musical. Preocupado por la educación musical desde su cátedra de Armonía y solfeo en el Conservatorio

¹² HEMS DE GAINZA, V.: *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, B. Aires, Guadalupe, 1994.

¹³ TORO EGEA, O. M.^a: *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2010.

de Ginebra, observó la dificultad que tenían sus alumnos de solfeo para superar los problemas rítmicos en la lectura musical. Lo hacían de forma intelectualizada, pero sin llegar a comprender y a sentir el significado de la música. Tratando de solucionar este problema, animaba a sus alumnos a buscar ritmos en la vida ordinaria tales como marchas y desplazamientos a compás para que pudieran vivenciarlos con todo el cuerpo de forma que la sensación de movimiento reforzara el conocimiento intelectual.

De estas primeras experiencias surgió en 1903 su método *La Rítmica*, denominado también *Gimnasia rítmica* o *Solfeo corporal*, esencialmente ligado a *oír música*, por lo que el sentido auditivo es un componente sustancial en el método que siempre se traduce en respuesta corporal. Descubrió la importancia del equilibrio del sistema nervioso y el modo de compensarlo con los movimientos rítmicos.

Las materias básicas del método son la *Rítmica*, el *Solfeo* y la *Improvisación*, que se corresponden respectivamente con tres principios fundamentales que orientan el trabajo: la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual y la educación rítmica y musical. El movimiento rítmico conlleva la combinación de tres elementos: tiempo-espacio-energía¹⁴. Su método estuvo ligado también al mundo de la danza y del teatro, abriendo caminos a lo que posteriormente se ha denominado expresión corporal, danza moderna y contemporánea.

En España, el maestro catalán Joan Llongueres (1880-1953) fue uno de los continuadores de la rítmica y contribuyó a la renovación de la enseñanza musical en Cataluña. Entre 1912 y 1913 funda en Barcelona el Instituto de Rítmica y Plástica, llamado en la actualidad *Institut Joan Llongueres*, donde se imparten numerosos cursos de divulgación del Método J. Dalcroze y se trabaja con niños y adultos desde esta metodología, extendida por España y otros países. Nuria Trias¹⁵ es la continuadora del método. Trabaja la educación musical a través de la participación corporal, el ritmo musical, el sentido auditivo y tonal. El solfeo corporal permite una mejor comprensión del lenguaje musical, de la propia personalidad y la de los demás, desarrollando la psicomotricidad y la creatividad.

El Método Kodály. Zoltán Kodály (1882-1967), que nació en Keéskemet (Hungría), fue un excelente compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista. Estudió y fue profesor en la Academia Nacional de Música de Budapest. Dedicó gran parte de su vida a la educación musical a través de la enseñanza y se inspiró en un principio democrático y universal: la música pertenece a todos¹⁶.

Sus trabajos se fundamentan en la dimensión tradicional del folclore de la música, los cantos y danzas de los campesinos, especialmente la canción popular. En 1905 recorrió su país recopilando melodías populares y junto a B. Bartok realizó

¹⁴ TORO EGEA, O. M.^a «El ayer y el hoy de la educación rítmica», en *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*, Córdoba, Consejería de Comercio, Turismo y Deporte, 2008, pp. 261-264.

¹⁵ TRIAS LLONGUERAS, N.: *Juegos Rítmicos 2*, Barcelona, Dinsic Publicacions Musicals, 2012.

¹⁶ SZÖNYI, E.: *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*, Budapest, Corvina, 1976.

trabajos de investigación sobre la canción popular y el folclore húngaro. Influenciado por su sentido nacionalista, vio en la música una manera de formar buenos ciudadanos, al igual que Platón dos mil años antes.

Se dio un gran impulso a la educación musical creando escuelas de música donde se compatibilizaban los estudios primarios junto con los musicales, recibiendo seis horas de música a la semana. También en las escuelas públicas se impartía música y, en ambas, se desarrollaba un programa de música detallado con profesor especializado. Se han realizado numerosos estudios de investigación sobre los niños de estas escuelas específicas arrojando datos muy valiosos respecto al desarrollo de capacidades tales como atención, concentración, memoria, rapidez en el cálculo mental, capacidades físicas, respiratorias y de carácter social.

Es un método global, intuitivo y analítico, basado en la voz, en el canto y en la audición interior. La canción materna y popular húngara es el eje de la actividad musical por su carácter natural y espontáneo. En la canción se encierran todos los elementos musicales de forma integrada: canto, audición, lectura, escritura, sentido rítmico, melódico, armónico. Todo ello se realiza mediante un trabajo lento, secuenciado y progresivo que tiene en cuenta la maduración psicológica del niño/a. El repertorio se planifica y selecciona cuidadosamente adaptándolo a cada nivel. En la lectoescritura musical se emplean sílabas rítmicas (Tates), fononimia, audición y solfeo relativo, elemento novedoso que hunde sus raíces en aportaciones pedagógicas anteriores. Las estrategias antiguas que incorpora son el uso del solfeo relativo de Guido d'Arezzo (s. XI) que lo utilizó como recurso para facilitar a los niños del coro el canto de los modos gregorianos, las claves móviles o el uso de la mano pentagrama. La simplificación de la notación rítmica (Tates) la toma de Pierre Galín, quien la introdujo en el siglo XIX. El uso de signos manuales para la entonación de los diferentes grados de la escala procede de la metodología de John Curwen (s. XIX). De J. Dalcroze recoge la expresión corporal y los movimientos rítmicos. También, los principios psicopedagógicos los toma de Pestalozzi y de Rousseau. Por todas estas aportaciones se considera a Kodály un gran renovador en el campo de la pedagogía musical.

El Método Willems. Edgar Willems (1890-1978) es un destacado pedagogo de sólida formación humanística, volcado en el estudio de la psicología como base de su trabajo educativo musical. Fue durante la primera Guerra Mundial cuando Willems empezó a gestar sus ideas que cuajarían entre 1925-1929.

Su método se fundamenta en la psicología de la música, influenciado por las corrientes psicológicas de tipo empírico y analítico. Ideas pedagógicas que recoge en numerosas publicaciones, entre las que destaca¹⁷ *Las bases psicopedagógicas de la educación musical*.

Es un método global e inductivo que va de lo concreto sonoro a lo abstracto. Aporta una concepción integral de la formación musical dado que relaciona los elementos de la música con las expresiones vitales de la persona: el ritmo con la dimensión sensorial y la psicomotricidad, la melodía con la afectividad, la armo-

¹⁷ WILLEMS, E.: *Las bases psicológicas de la educación musical*, Barcelona, Paidós, 2011.

nía con el intelecto¹⁸. También se inspira en las ideas de J. Dalcroze y aplica parte de sus procedimientos didácticos en cuanto a la incorporación del movimiento en el aprendizaje del ritmo y de la audición.

El Método Orff. Carl Orff (1895-1982), compositor y pedagogo alemán, nacido en Múnich, estudió música en su ciudad natal, en cuyo Conservatorio fue nombrado profesor de Composición en 1950. Es autor de numerosas obras corales y diversas óperas; *Carmina Burana* obtuvo gran popularidad. Como pedagogo musical es autor del método para la enseñanza musical Orff-Schulwerk, que significa *Obra escolar Orff*. En 1924 funda en Múnich una escuela de música, danza y gimnasia. A partir de este momento comienza a tener una nueva visión de la educación musical basándose en la sencillez de lo elemental en contraposición a la educación musical que se impartía en la escuela, eminentemente teórica.

El objetivo de su pedagogía es lograr que el niño/a se exprese plena y espontáneamente. Que participe activamente en un ambiente natural, lúdico, adquiriendo el desarrollo de las capacidades musicales por medio de la improvisación de ritmos y melodías y de los instrumentos de percusión, interesándole más las vivencias musicales que las habilidades técnicas mecanicistas. Las bases de su pedagogía se centran en tres términos: *palabra, música, movimiento*.

Se inspira en el *folclore infantil* (canciones y rondas infantiles), así como en la música de la Antigüedad empleando el pentatonismo y las escalas modales, donde funde lo arcaico con lo contemporáneo. El punto de partida es el *ritmo*. La célula generadora del ritmo y de la música para Orff está representada en la palabra hablada junto a la dimensión sonora de la voz, la percusión corporal y los instrumentos de percusión, creados para acompañar las creaciones musicales de forma elemental. Su pedagogía es más una filosofía que un método. Es flexible, abierta, nunca concluye, siempre se desarrolla y permite recrearla continuamente. Es un método inductivo: de la experiencia surge la concienciación y de la experimentación surge la teoría. Lo más importante es que el niño/a viva la música, cree e improvise.

Jos Wuytack, músico flamenco (1935), es uno de los numerosos seguidores del método Orff que más ha difundido su pedagogía formando a muchos docentes en los diferentes cursos impartidos por todo el mundo. Aporta su personalidad e imaginación creadora y destaca por su carácter investigador en el campo del folclore internacional.

Emplea cánones y obstinatos rítmico-melódicos-armónicos. Potencia la educación de la voz uniéndola al movimiento y a la danza. Introduce el mundo de los sonidos a partir de la 3.^a m (s-m) por ser el intervalo más natural del niño. Progresivamente presenta melodías y canciones con tres, cuatro sonidos hasta llegar a la escala pentatónica y diatónica, escalas modales y empleo de todas las tonalidades¹⁹.

Profundizó en los instrumentos de placa y en su técnica, aportando numerosas técnicas elementales de acompañamiento tales como acompañamiento tónico, bordón (T-V) en sus diversas formas –simple, cordal, desplegado, cruzado, móvil

¹⁸ WILLEMS, E.: *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Barcelona, Paidós, 2001.

¹⁹ WUYTACK, J.: *Cantar y descansar* (2.^a ed.), Madrid, Real Musical, 1995.

(moviendo el bordón de forma paralela con floreos sobre las notas vecinas)–, armonía de tríadas y armonía funcional incorporando la improvisación. A través de la práctica instrumental, el niño/a toma conciencia de los elementos de la música y hace música en grupo, elemento socializador muy importante en la aplicación del método. Desarrolló la técnica de orquestación escolar por *adición y contraste*, que consiste en la incorporación y conclusión progresiva de los instrumentos o familias de instrumentos, así como la aportación contrastante de timbres. Actualiza la pedagogía de Orff incorporando la música pop, aleatoria, estilos latinos, africanos y asiáticos.

Así mismo es el creador de la técnica del *musicograma*, un recurso pedagógico para la audición activa. Se trata de la reproducción visual del relieve dinámico de una composición en la que presenta la arquitectura de los colores sonoros. Al ser la música un arte que se da en el tiempo, cuando termina la obra desaparecen los elementos musicales, por ello ofrece una técnica de signos, figuras geométricas, colores y símbolos que permiten al alumno mantener activa la capacidad auditiva. De esta forma se reproducen los componentes musicales a modo de partitura no convencional.

El Método Martenot. Mauricio Martenot (1898-1980) nació en Francia. Ingeniero, pianista, violinista y violoncelista, trabajó en el Conservatorio de París como profesor de solfeo y fue director de la Escuela de Arte Martenot que él mismo fundara. Investigador de los nuevos materiales acústicos, creó un instrumento electrónico al que dio el nombre de *ondas Martenot* (instrumento con un teclado que abarca cinco octavas y varios registros cuyos sonidos son producidos por tubos electrónicos). Como compositor, también fue un renovador, pero su preocupación fue la educación y por ello se dedicó con entusiasmo a la psicopedagogía en la enseñanza de la música. Se basa en la observación del niño, en la relajación y el control muscular para realizar la actividad musical.

Se plantea un equilibrio entre tres puntos de apoyo fundamentales: ser-saber-hacer. Su pedagogía se centra en la audición interior, atención, relajación, escucha del otro, en la expresión, en el sentido rítmico, en la memoria visual, auditiva y en la voz. Aconseja comenzar por la pentafonía para trabajar más tarde el sentimiento tonal como expresión de la necesidad vital y comunicativa del ser humano partiendo del individuo tal como es.

El fundamento de su método está en el juego –aprender jugando– de forma intensa, pero sin mantener el esfuerzo durante mucho tiempo. Para ello, intercala períodos de reposo y de relajación. Se inspira en las fases de Montessori: Presentación-Reconocimiento-Realización que, llevadas al terreno de la educación musical equivalen a escuchar, imitar, reconocer y reproducir patrones musicales.

4.3. *Otros métodos de mediados del siglo XX y XXI*

A mediados del siglo XX otros autores crean nuevos métodos y técnicas que, de forma más o menos sistematizada, con mayor o menor difusión de lo que han

sido los métodos matrices presentados, continúan enriqueciendo el panorama musical. Los avances de los estudios de psicopedagogía, la investigación cuantitativa y cualitativa orientada a la ciencia de la música y a la educación musical abren nuevos caminos.

Método Suzuki. Shinichi Suzuki (1898-1998) nació en Nagoya. Después de realizar sus estudios musicales en Tokio se fue a Berlín para completar su formación violinística. Volvió a Japón con la intención de dar conciertos y dedicarse a la enseñanza del violín, pero la experiencia vivida en Alemania, por la dificultad que le ocasionó aprender el idioma ya adulto, lo marcó de forma decisiva respecto a la enseñanza de la música y dio lugar a la creación de su método, que denominó *Educación del talento* o de la *Lengua materna*. Convencido del enorme potencial del niño y de sus capacidades se plantea incrementarlas a un alto nivel. Descubre que esto depende en gran medida de su entorno y por ello incorpora a los padres y a la familia en el proceso de aprendizaje, originalmente del violín y posteriormente de cualquier instrumento o de la voz.

Define su método como una filosofía de la educación, como un estudio de los procesos que gobiernan el pensamiento y la conducta de la infancia, un modo de entender las relaciones humanas con el objetivo de hacerlas más fáciles, gratas y profundas. Se basa en la audición y su lema es *aprender escuchando*. Afirma que a través de la formación musical –aprendizaje del violín– se desarrolla todo el potencial humano con trabajo, esfuerzo, paciencia, confianza, respeto y un entorno que le anime continuamente. Parte de un repertorio de canciones tradicionales, propias de cada contexto y adaptadas a las necesidades de cada persona. De esta forma, el niño aprende la lengua materna con el apoyo de prácticas musicales por imitación de forma auditiva, lúdica, desinhibida, agradable y divertida.

Robert Murray Schafer, músico singular de Canadá (1933), es uno de los compositores más destacados, reconocido internacionalmente, así como una de las figuras más importantes en la música de vanguardia. Se le ha definido como el arquetipo de pedagogo de la segunda mitad del siglo xx.

Su método se centra en el estudio de los distintos modelos de *diseño acústico* controlado, donde investiga y realiza aportaciones pedagógicas musicales innovadoras en el terreno de la *ecología acústica* y del *paisaje sonoro* a través de la voz –canto y lenguaje–. Este autor entiende la educación musical como la estimulación de la creatividad a través de propuestas vanguardistas. Le preocupa la contaminación sonora y hace una revisión de la legislación sobre ruidos despertando con ello también gran interés social.

Se propone, junto con sus alumnos, restablecer la unidad musical y recuperar para las nuevas generaciones el mundo de los sonidos, revisando y replanteando las ideas y los conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical. Para ello experimenta libremente con los sonidos, ruidos, bellos o no, buscando la sensibilización auditiva, la concienciación del entorno acústico, del universo sonoro en el que cada persona, cada cultura está inmersa sin referencia tonal. Experimenta con la voz, emplea el lenguaje con textos de todas las épocas, cantando,

recitando, tarareando o entonando. Identifica cada experiencia con una expresión: Vocal; Melisma; Concierto de la naturaleza; Palabra-trueno; Onomatopeya; Palabras y Música; Coros.

Sus libros y publicaciones hablan de sus líneas de trabajo: *Hacia una educación sonora*²⁰, *Limpieza de oídos*, *Tratado de los objetos musicales* o *Cuando las palabras cantan*, entre otros.

Jhon Paynter (1931), compositor inglés y profesor de música contemporáneo, es autor de varias obras con un planteamiento metodológico orientado a la organización de estructuras sonoras. En 1967-68 escribe junto a Peter Aston *Sound and silence (Sonido y silencio)*, publicado en el 70, donde reflejan su trabajo fruto de la experiencia de diez años en escuelas de Primaria, Secundaria y en centros de formación de profesores. En la publicación de *Sonido y estructura*²¹ plasma su metodología y práctica musical. Desarrolla el enfoque del sentido de la creatividad y de la composición musical en el marco del currículo musical escolar inglés. Lo plantea como contrapartida a la trayectoria pedagógica de Inglaterra entre los años 60 y 70, centrada en la formalidad de los criterios preestablecidos en los objetivos y en la evaluación, en contraste con los que se deben aplicar en las enseñanzas artísticas.

En sus proyectos pedagógicos propone una participación activa de los niños y jóvenes independientemente de su formación y experiencias previas. Esta nueva visión se centra en los principios *componer, interpretar y escuchar*.

Si quisiéramos presentar a otros autores y enfoques metodológicos la lista sería interminable. Existen métodos basados en la *relajación y en el control postural* para una correcta utilización de la voz como en la *Técnica Alexander*. Otros refuerzan técnicas de educación psicomotriz, empleo de sonidos armónicos naturales como reconocemos en el Dr. *Tomatis* para las terapias del oído y del lenguaje. Existen corrientes de integración, fusión y empleo de músicas de otras culturas en las propuestas de educación musical. La incorporación de músicas africana, americana, asiática, jazz, flamenco o electrónica tiene interés pedagógico; es un acercamiento multicultural de nuevos estilos, ritmos e instrumentos.

En Latinoamérica, a mediados de los 50, destacan *Violeta Hemsy de Gainza* y *Ana Lucía Frega* por su gran aportación a la formación musical de niños y educadores difundiendo las metodologías centroeuropeas del siglo XX. Sus numerosas publicaciones muestran el perfil docente e investigador de ambas.

Por esos años en España, *Conchita* y *Montserrat Sanuy* dan continuidad a la pedagogía *Orff* en Barcelona a través de la docencia en la Universidad, edición de cursos para el profesorado y la publicación de trabajos. En Cataluña, *María Caterura* también se inspira en las metodologías centroeuropeas y contribuye a su difusión mediante publicaciones y cursos de formación al profesorado de todas las etapas.

²⁰ MURRAY SCHAFER, R.: *Hacia una educación Sonora. 101 Ejercicios de audición y producción sonora*, Buenos A., Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.

²¹ PAYNTER, J.: *Sonido y estructura*, Madrid, Akal, 1999.

En Madrid, de igual manera destaca M.^a *Pilar Escudero García*, catedrática de Didáctica de la expresión musical en la Complutense de Madrid. Licenciada en Pedagogía, Piano, Órgano, Canto, Armonía, Contrapunto y Fuga, Composición y Dirección de Orquesta, doctora en Musicología y Pedagogía Musical, publica numerosos libros de pedagogía y didáctica de canto, así como materiales curriculares para todos los niveles educativos, cancioneros, métodos de flauta dulce y de piezas instrumentales.

Otros músicos docentes continúan las directrices metodológicas matrices aportando su característica personal a través de cursos y publicaciones tales como: *Manuel Angulo*, *Javier Aznárez*, *Andrea Giráldez*, *Fernando Palacios*, *Jaime Mola*, *Manuela García* y *Nicolás Oriol de Alarcón*.

Las nuevas metodologías musicales se basan en su mayoría en los métodos matrices citados. Pero, junto a ello, se abren otros caminos a través de las TIC²², Body Music, la música electrónica, móviles, videojuegos, metodologías cooperativas: aprendizaje-servicio, buenas prácticas planificadas mediante talleres de enseñanza-aprendizaje donde se diseñan tareas musicales secuenciadas y motivadoras. Incluso el Grupo *CantaJuego* hace también una aportación al mundo infantil y al repertorio de canciones que se trabajan en el sistema educativo. Dicho grupo destaca por su abundante producción y recuperación de canciones populares e infantiles que tanto motivan a los niños y niñas del momento.

La producción científica actual surge de nuevos músicos jóvenes que se han incorporado al ámbito pedagógico a través de los estudios de doctorado e investigaciones, tanto en la realización de los TFM como de tesis doctorales. Muchos de ellos se centran en estudios cuantitativos de algún aspecto de la música o dentro del sistema de enseñanza en cualquier nivel, a veces circunscrito a una ciudad o localidad. Las diferentes líneas de investigación muestran un panorama muy amplio.

Por ejemplo, el estudio de Mariano J. Mula-García (2013)²³ investiga sobre la relación que existe entre la educación musical y el rendimiento académico en Primaria examinando pruebas y contrastándolas con sistemas educativos de otros países para concluir que una adecuada intervención en el área de música redundará en un mayor y mejor rendimiento en el alumnado que la estudia.

A nivel local, en la Comunidad de Madrid, Martínez Hierrezuelo (2019)²⁴ estudia el tratamiento que se debe dar a la creación musical en los currículos de Primaria, enseñanzas elementales y escuelas de música de la Comunidad de Madrid. Emplea una metodología documental y comparativa. En su estudio detecta que aunque la creación musical se aborda en dichos niveles a través de la improvisación, elaboración de arreglos y composición musical, carecen de orientaciones

²² GIRÁLDEZ, A.: «Internet y educación musical», *Eufonía*, Barcelona, Graó, n.º 217 (2005).

²³ MULA-GARCÍA, M. J.: *Educación musical y rendimiento escolar en educación primaria*, TESEO, 2013.

²⁴ MARTÍNEZ HIERREZUELO, Y. *et al.*: «La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo», <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>, 2019.

metodológicas claras y secuenciadas, adecuadas a las demandas actuales y al carácter creativo de la música.

Otros estudios se centran en los planes de estudio de los Centros Universitarios de Magisterio en España. Destacamos el de Nicolás Oriol (2012)²⁵, que revisa el tratamiento de la música en los diferentes planes de estudio del territorio nacional en la formación de maestros de Primaria, el desarrollo de la música en el sistema educativo general y su aportación a la conservación del arte y de la cultura popular.

También en los TFM, como paso previo al doctorado, abundan estudios científicos. Somos especialmente sensibles al tema de la discapacidad, por ello queremos reseñar el excelente trabajo de M.^a Mercedes Lucas Martínez, *Tecnología en el aula de educación musical con alumnos ciegos*, recogido en la Viu, Universidad Internacional de Valencia, dentro del máster: Interpretación e Investigación musical, curso 2017-2018, que merecería ser publicado. A través de su investigación analiza el estado de la cuestión y las dificultades que encuentran los niños y niñas invidentes para el seguimiento de la materia de música en las aulas. Ofrece al profesorado herramientas metodológicas tecnológicas adaptadas: musicografía braille, Apps, tablets y smartphones para ciegos. Con este trabajo, se apuesta por la inclusión y la integración social en un área que aporta tantas competencias y valores.

Las TIC son un campo muy amplio en la investigación actual. Recogemos finalmente el estudio de las competencias TIC para el profesorado de música en ESO y Bachillerato, realizado por Sara Cebrián Cifuentes, publicado en *Etic@net*, n.º 1 (2016). La autora detecta una carencia en el profesorado de estos niveles que debe superar para abordar la enseñanza de la música y ofrecer al alumnado una formación actualizada en competencias TIC.

A modo de conclusión podemos decir que la música y las enseñanzas artísticas juegan un papel fundamental en el desarrollo de la persona por su dimensión humanística, integradora y social. Así mismo, los métodos pedagógicos centroeuropeos ofrecen herramientas muy valiosas en la formación musical de niños y jóvenes que se mejoran con las nuevas aportaciones y avances de las ciencias.

En estos momentos, la investigación es la que orienta la práctica y la pedagogía musical ofreciendo nuevas rutas por las que docentes e investigadores transitan con entusiasmo para ofrecer líneas de trabajo coherentes, sencillas, adaptadas a los niveles de desarrollo de niños y jóvenes, perfeccionamiento y excelencia, aportaciones que elevan la ciencia de la música y la función social de la misma.

²⁵ ORIOL DE ALARACÓN, N.: «Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular», *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, Madrid, n.º 3 (2012), pp. 13-42.

