

## Métodos históricos o activos en educación musical

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

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

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 exponremos. 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 Orffs*. 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.