

ENSAYOS Y DOCUMENTOS

La educación musical en el siglo XX¹

por
Violeta Hemsy de Gainza

Cada vez que nos reunimos con profesores de música corroboramos que éstos siempre están deseosos de aprender nuevos recursos para aplicar en el aula, además de recibir materiales, técnicas e ideas que les ayuden a optimizar su trabajo. Esto es por cierto sumamente positivo, pero conviene recordar que la educación musical no es diferente de otros campos del conocimiento y, por lo tanto, sobre todo en la época en que vivimos, cuando se consigue un empleo o se realiza una tarea específica es primordial conocer qué es lo que realmente se hace, para quién se trabaja, por qué se trabaja... Y en caso de no poder renunciar, por motivos de necesidad, a determinada actividad a la que no se adhiere enteramente, es necesario saber de qué manera proceder, hacia dónde apuntar, con qué personas y de qué manera asociarse y colaborar, etc.

El siglo XX fue una época de descubrimientos e invenciones, con un ritmo inédito a través de la historia. Fue el siglo del psicoanálisis, de los vuelos espaciales, de la radioactividad, la tecnología, la informática, la ecología... Desde el punto de vista de la educación musical, también podría ser denominado "el siglo de los grandes métodos" o "el siglo de la Iniciación Musical". Hoy en día, cuando a un especialista en informática, por ejemplo, le preguntamos: "¿Cómo se encuentra posicionado nuestro país en el tema?", en general nos responde que, en cuestiones de desarrollo, nos encontramos "más o menos, dos o tres años retrasados respecto de Francia". "¿Y Francia cómo está?" "...," dos años detrás de los Estados Unidos de Norteamérica". Algo semejante acontece cuando se focaliza la educación general o la educación musical, en particular; estas especialidades también van detrás del carro, siguiendo a los países líderes en materia de innovaciones.

Es nuestro propósito proponer, a continuación, desde la óptica de la educación musical, una secuenciación provisoria de los desarrollos pedagógicos que se sucedieron en nuestros países a lo largo del siglo XX.

PRIMER PERÍODO (1930-1940). DE LOS MÉTODOS PRECURSORES

Desde los albores del siglo, en occidente, destacadas figuras pedagógicas sienten la necesidad de introducir cambios esenciales en la educación musical. Entre los

¹ Conferencia pronunciada en el Primer Seminario Argentino sobre "El Modelo Artístico en la Educación Musical" - (FLADEM-AR) - Buenos Aires, 6 de junio de 2000.

enfoques precursores se cuentan el método denominado "Tonic-Sol-Fa"² en Inglaterra ("Tonika-Do" en Alemania), y el método de Maurice Chevais³ en Francia, el cual —entre otros recursos— utiliza la fonomimia en la didáctica del canto en el nivel inicial. Respecto del método "Tonic-Sol-Fa" podría decirse que éste ya era conocido en Inglaterra desde finales del siglo anterior: los maestros ingleses, a comienzos de 1900, debían prepararse para aplicar en su enseñanza los "signos de la mano", las "sílabas rítmicas" (ta, ta-te, tafa-tefe, etc.) y otras técnicas pedagógicas, de acuerdo con los requerimientos oficiales.

Durante las primeras décadas del siglo XX se había gestado en Europa el movimiento pedagógico denominado "Escuela nueva" o "Escuela activa", una verdadera revolución educativa, que expresó su reacción frente al racionalismo decimonónico focalizando, en primer plano, la personalidad y las necesidades del educando. Los métodos "activos" —Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori— se difunden en Europa y Norteamérica e influyen posteriormente la educación musical. En el Collegium Musicum de Buenos Aires, institución educativo-musical de carácter privado, se intentan las primeras innovaciones metodológicas en Argentina. Al igual que en otros países latinoamericanos, numerosos músicos extranjeros que llegan desde Europa escapando de las guerras traen con ellos los nuevos enfoques metodológicos.

SEGUNDO PERÍODO (1940-1950). DE LOS MÉTODOS ACTIVOS

Entre las figuras sobresalientes de la pedagogía musical de los países europeos que ejercen su influencia en este período se destaca, por su acción vanguardista, el músico y educador suizo E. Jacques Dalcroze (1865-1950), creador de la Euritmia. El panorama pedagógico se enriquece más tarde con los aportes personalísimos de Edgar Willems (1890-1978, Bélgica-Suiza) y Maurice Martenot (1898-1980, Francia); ambos ratificarán oportunamente sus coincidencias conceptuales básicas con J. Dalcroze, en relación a la educación musical.

En la misma época, se difunden en los Estados Unidos de Norteamérica las ideas de John Dewey (1859-1952), filósofo y educador, que proclama la necesidad de una educación para todos, la democracia en la educación (la enseñanza debía cambiar para que todo el mundo pudiera tener la posibilidad de aprender). La posición filosófica y el mensaje educativo de Dewey influenciaron a James Mursell⁴, el brillante psicólogo y educador musical norteamericano, cuyas obras y enseñanzas confieren particular realce a la pedagogía musical de su país en las décadas del 40 y 50.

TERCER PERÍODO (1950-1960). DE LOS MÉTODOS INSTRUMENTALES

Incluimos en la categoría de "métodos instrumentales" los métodos del alemán Carl Orff (1895-1982), centrado en los conjuntos instrumentales; del húngaro

²Introducido por el clérigo John Curwen (1816-1880).

³Chevais 1937.

⁴Mursell 1948, Mursell 1943.

Zoltán Kodály (1882-1967), que privilegia la voz y el trabajo coral, y del japonés Suzuki (1898-1998), que inicialmente se focaliza en la enseñanza del violín.

A partir de los 50 se conocen en Buenos Aires –desde donde se irradian hacia el resto del país– los nuevos *métodos* de educación musical. Durante este período se registra una intensa actividad en el campo educativo musical: los profesores muestran entusiasmo y adhesión frente a las propuestas metodológicas de los grandes pedagogos, hay trabajo para los docentes musicales, los líderes pedagógicos locales difunden sus enseñanzas en el interior del país y, a la vez, asisten a los frecuentes seminarios y congresos internacionales que se realizan en Brasil, Chile, Centroamérica, Uruguay (éste último fue uno de los países activamente involucrado en los procesos de cambio que tuvieron lugar en ese momento).

En el período anterior, el acento metodológico había estado colocado en el educando, sujeto de la educación: Willems se interesó primordialmente en el ser humano y su relación con la música; Orff dará ahora prioridad a la producción de piezas y materiales orientados a estimular la ejecución grupal (instrumental, vocal, corporal). Este compositor produce una obra didáctica en cinco tomos (el "Orff Schulwerk") que integra los juegos lingüísticos y el movimiento corporal al conjunto vocal-instrumental. En el mundo occidental se multiplican los grupos de percusión a base del "instrumental Orff", y se ejecutan y difunden las alegres piezas para niños y jóvenes del *Orff Schulwerk*.

Podría decirse, generalizando, que durante la década de los 60 Europa produce pedagogía musical, Estados Unidos de Norteamérica la comercializa, y en América Latina –así como en muchas otras partes del mundo "moderno"– se la consume. En Estados Unidos, curiosamente, no surgen en ese momento –como en Europa– métodos originales de enseñanza musical, aunque sí se editan y se venden los principales métodos en boga –Suzuki, Orff, Kodály y también Dalcroze– como se continúa haciendo hasta ahora. Debemos reconocer, sin embargo, que el mayor acierto de la educación musical norteamericana consistió en haber impulsado, a través de diferentes modelos y propuestas, una enseñanza musical eminentemente pragmática y eficaz.

En Argentina, los profesores tuvieron acceso a un panorama amplio en materia de educación musical inicial, que incluía tanto los métodos y tendencias de origen europeo como los desarrollos pedagógicos norteamericanos. Esta apertura frente a las diferentes opciones que existían en materia de pedagogía musical, constituyó en aquel período un rasgo característico que definitivamente nos diferenció dentro del conjunto de los países latinoamericanos.

En el mismo momento en que se gestaban los graves procesos políticos cuyas consecuencias muy pronto padeceríamos, en los 60 se vivía en Argentina una verdadera euforia cultural. Junto a Chile, que se destacó por sus vanguardias educativas, Argentina lideró la educación musical en el continente latinoamericano llegando a influir en los procesos pedagógico-musicales tempranos de la península ibérica. En Chile funcionaba el INTEM (Instituto Interamericano de Educación Musical), organismo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), donde se capacitaban en educación musical los becarios de toda Latinoamérica que hoy sobresalen profesionalmente en sus respectivos países.

En Buenos Aires se registra un movimiento editorial de rasgos inéditos, que no existió en otros países: se publican las traducciones y adaptaciones locales de los métodos Martenot, Willems, Orff, Kodály, además de la creciente producción de obras originales por parte de los pedagogos locales. Mientras en otros países de América Latina las publicaciones privilegiaron, por lo general, algún método específico, Argentina mantuvo durante décadas una gran independencia frente a la pluralidad metodológica.

Con Willems habíamos profundizado en el sujeto de la educación (en la personalidad del niño y en la psicología del principiante); con Kodály, en cambio, aprendimos a valorar el folclore, objeto imprescindible de la educación musical. Entre los años 1963 y 1967 se publicaron los cancioneros *Canten señoras cantores* y *Canten señoras cantores de América*, que realicé en colaboración con el distinguido compositor y pedagogo Guillermo Graetzer (Austria-Argentina, 1914-1993). Estas obras —editadas por Ricordi Americana— se contaron entre las primeras colecciones de canciones tradicionales de Argentina y de los países americanos que circularon en las aulas de nuestro país y en Latinoamérica. Se recuperaba entonces, como elemento esencial de la enseñanza musical, el folclore, el canto popular, destinado a constituirse en elemento de lucha y de resistencia a lo largo de las funestas dictaduras que sobrevinieron.

En este período decididamente “idealista” de la educación musical, las instituciones musicales nacionales e internacionales fueron lideradas por destacadas figuras del campo musical de ese momento. Presidieron la ISME (International Society of Music Education) el compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) y el soviético Dimitri Kabalevsky (1904-1987), entre otros.

CUARTO PERÍODO (1970-1980). DE LOS MÉTODOS CREATIVOS

En los métodos “creativos”, el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos.

El aporte de la llamada “generación de los compositores” (G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc.), a la cual nos hemos referido en detalle en otras obras⁵, marca con su influencia la educación musical de las décadas del 70 y 80. No incluimos en este período los métodos Orff y Kodály, pues, a nuestro entender, en estos casos, los aspectos creativos son prácticamente monopolizados por el compositor de los materiales pedagógicos; los alumnos, si bien intervienen activamente en las producciones musicales, no lo hacen en función de creadores, sino como “usuarios” —ejecutantes e intérpretes— de los interesantes materiales musicales que aportan dichos métodos.

En el año 1971, la Sociedad Argentina de Educación Musical (SADEM) organizó en Buenos Aires un Congreso Internacional de Educación Musical, que tuvo la peculiaridad de reunir por primera vez en nuestro medio, en un foro de intercambio, a compositores y docentes de música. A partir de aquella memorable experiencia, la música contemporánea irrumpe en las aulas capitalinas; fascina-

⁵Hemsey de Gainza 2002: 71.

dos por el descubrimiento y la eclosión sonora, muchos profesores llegaron entonces a pensar que los instrumentos tradicionales habían cumplido ya su ciclo vital.

Los educadores musicales conocen –primero a través de clases especiales y fotocopias y luego a través de la edición local– la obra del inglés George Self *New Sounds in Class*⁶. Poco después, todavía en la década del 70, en el stand de exhibición de materiales, descubrimos en alguno de los congresos internacionales de la ISME (International Society for Music Education) la obra pedagógica de Murray Schafer que rápidamente sería traducida y publicada en Buenos Aires, fascinando a todos por su libertad y apertura.

En las décadas del 70 y 80, la música contemporánea es la propuesta educativo-musical predominante. En Alemania, Inglaterra, Francia y en los países nórdicos, se escriben obras didácticas y se graba todo tipo de sonidos y ruidos destinados a la enseñanza musical. También en España, aunque en escala experimental, se publican materiales didácticos orientados a aplicar la música contemporánea en el aula. En el Río de la Plata, el compositor y pedagogo uruguayo Coriún Aharonián (1940 -) organiza y dirige los legendarios “Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea”, donde muchos de nosotros aprendimos, enseñamos y compartimos experiencias con los creadores y pedagogos más destacados de la escena musical mundial. Los jóvenes pedagogos locales también aportaron su creatividad en obras originales que se publicaron en Buenos Aires.

El FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical) prepara actualmente un libro que con seguridad despertará interés entre los educadores. Se titula *Hacia una educación musical latinoamericana* y reúne artículos de fondo de grandes personalidades, junto a propuestas y trabajos de jóvenes educadores latinoamericanos. La Dra. Marisa Fonterrada (San Pablo, Brasil) comenta, en un ensayo de carácter histórico de su autoría que forma parte de la obra que acabamos de mencionar: “¿No es extraño que el momento de la dictadura militar del Brasil haya sido una de las épocas de mayor creatividad en el campo de la educación musical?” En Argentina pasó algo semejante... En el año 1971, mientras conducía un taller de improvisación musical en el “Centro Cultural General San Martín”, durante el Congreso Internacional de Educación Musical organizado por la SADEM (Sociedad Argentina de Educación Musical), conjuntamente con la ISME internacional, les dije a los participantes algo así como que “al improvisar en el instrumento, la gente por lo general suele hacer menos de lo que podría, incluso no hay necesidad de recibir un entrenamiento musical previo”. Yo quería transmitirles aun con la escasísima libertad de que disponíamos en ese momento, que era posible, sin embargo, expresar algo más: intentar comunicarse. Aunque yo me refería a la improvisación en el piano, mis observaciones eran lógicamente transferibles a otros campos. Quizá por eso sentí que había dicho algo “peligroso”, y al finalizar la clase temí ser oficialmente “sancionada”... ¡Hasta ese punto habíamos llegado! También en esa época el folclore se usaba como una forma de afirmación –personal y colectiva– frente a las limitaciones crecientes que padecía-

⁶Self 1991.

mos en materia de expresión. ¡Tenía razón Marisa Fonterrada cuando decía que en Brasil la creatividad fue una forma de resistencia!

QUINTO PERÍODO (1980-1990). DE TRANSICIÓN

Luego del jubiloso retorno de la democracia, en los 80, la Argentina aterriza en la polémica década del 90. Algunos estudiosos de la globalización y el neoliberalismo afirman que el siglo XXI habría comenzado, en realidad, ya en la década del 90. Nos encontrábamos en una época que, por el momento, preferimos llamar "de transición", por carecer por el momento de la perspectiva necesaria para emitir un juicio valorativo desde el punto de vista de la educación musical.

La diversidad de las problemáticas musicales y pedagógicas contribuye, en este período, a descíbrar los contornos de la educación musical, en tanto objeto de conocimiento. Continúa el interés por la música contemporánea en el aula, pero al mismo tiempo el campo educativo-musical recibe el influjo de numerosas tendencias: la tecnología musical y educativa, la ecología, los movimientos alternativos en el arte, la nueva corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales, etcétera.

Como consecuencia de las olas migratorias, a través de esta época de expansión y globalización, el perfil social de los diferentes países se transforma y se vuelve multicultural. En relación a la educación musical, se insiste en la necesidad de dar a los alumnos una formación amplia que, sin descuidar la propia identidad, permita integrar otras músicas, otras culturas.

SEXTO PERÍODO (1990). DE LOS NUEVOS PARADIGMAS (NUEVOS MODELOS PEDAGÓGICOS)

Aunque por el momento persisten los problemas básicos de la educación musical, el panorama general pareciera comenzar a aclararse paulatinamente.

En la actualidad se observa, a nivel oficial y extraoficial, una neta polarización de las acciones educativas. Por una parte, está el ámbito de la *educación musical inicial*, que cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo casi completo (el siglo XX) de aportes y experiencias metodológicas, buena parte de los cuales aún no fueron adecuadamente procesados. Por otra, el nivel de la *formación musical especializada o superior*, como ya lo expresamos, continúa desactualizado: la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios.

En ambos "polos" —*educación musical inicial* y *educación musical superior*—, nuevos paradigmas educativos pugnan por imponer sus respectivas reglas de juego. En el sector de la educación musical inicial, escolar o infantil, existe en la actualidad una serie de opciones no excluyentes, a las cuales preferimos denominar *modelos* para diferenciarlas de los *métodos* que dominaron la escena pedagógica durante el siglo XX.

Un *método* —o enfoque metodológico— consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades

y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda. (Willems profundiza en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza; Orff, en el ritmo y los conjuntos instrumentales; Kodály, en el canto y los conjuntos vocales; Suzuki, en la enseñanza instrumental).

A diferencia del método, el *modelo*, en nuestra acepción particular, remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado —de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.— no es privativo ni excluyente, ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber —costumbres, habilidades, creencias, etc.—, ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias.

En la época actual, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos. En la pedagogía musical europea (sobre todo en España) está en boga la enseñanza-aprendizaje de juegos rítmico-corporales y danzas étnicas (especialmente de origen africano) y populares. En clases generalmente nutridas, los alumnos practican en grupo, en forma entusiasta, patrones sonoros y de movimiento a veces sumamente complejos (modelo étnico, paradigma recreativo, de acción: aprender haciendo). En algunos países de Latinoamérica niños y jóvenes aprenden música a través de diversas prácticas populares (canto, danzas, bandas, juegos, ceremonias, etc.) que incluyen la participación corporal y la actuación. Algunos docentes prefieren o se identifican más con los modelos ecológicos (por ejemplo, el enfoque de Murray Schafer), lúdicos, tecnológicos, etc.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Nos hemos referido al siglo XX como el siglo de la iniciación musical, porque el complejo proceso de desarrollo pedagógico-musical que venimos describiendo, prácticamente no llegó a afectar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior. Es sabido que, para evitar que el sistema educativo se desequilibre, sería imprescindible intervenir simultáneamente en los diferentes niveles; en nuestro caso, se impone trabajar para influir en el sector superior de la pirámide educativa.

Nuestro sistema educativo, en su conjunto, no experimentó hasta la actualidad reformas sustanciales en materia de educación musical. En España y Francia también hubo dificultades en el proceso de gestión e implementación de la transformación educativa; pero, aun así, se llevaron a cabo cambios importantes. En Finlandia y los países nórdicos, en Europa, los problemas en este sentido son menores, ya que se trata de sociedades en las que la música, por tradición, se encuentra altamente atendida y valorizada.

En períodos anteriores, la colaboración de la UNESCO en los programas educativos pudo haber significado una contribución sustancial. Pero hoy en día la

problemática ha variado: el modelo curricular, que rige desde las décadas del 50-60 hasta el presente, no ha sido modificado en su esencia y, por el momento, no se observan perspectivas inmediatas de cambio.

La organización de la educación musical superior es, pues, en la actualidad, el principal desafío para los países latinoamericanos y latineuropeos, ya que fue en estos países donde se registró el mayor índice de deterioro y fue más severa la desactualización educativa durante el siglo pasado.

Un necesario *aggiornamento* no sólo implicaría atender a aquello que ya se viene haciendo, es decir, *crear nuevas carreras universitarias* (nuevas metas, opciones, especialidades) e *impulsar la investigación educativa*.

Pero se imponen, además, con urgencia:

- 1) *Revisar profundamente los fundamentos y, sobre todo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje que rigen en la actualidad en todos los niveles, y*
- 2) *Fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad.*

En esta época de crisis generalizada, las instituciones tradicionales –tanto nacionales como internacionales– se encuentran seriamente afectadas en su funcionamiento. Y esto no sólo sucede en nuestros países, sino en todo el mundo. Para afrontar la realidad actual, se necesita otro tipo de instituciones. Cuando creamos el FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), aspirábamos a dar vida a una institución diferente, con un perfil que le permitiera a cada profesor participar activamente, como protagonista del cambio educativo.

La música es una herramienta única e irremplazable, al servicio de la formación integral de la persona humana. ¿Dónde quedaron nuestros ideales? Filósofos, sociólogos y pedagogos se interrogan acerca de la vigencia actual de las utopías. En tiempos de modelos múltiples y enseñanza personalizada, deberíamos tomar nuevamente conciencia de que la calidad de la enseñanza musical depende de la cualidad de las acciones del maestro. Por ello, reiteramos como condición primordial para el progreso educativo la formación profunda, sensible y actualizada del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

GIEVAIS, MAURICE

1937 *Éducation musicale de l'enfance*. Tomo I: *L'enfant et la musique*; tomo II: *L'art d'enseigner*, tomo III: *Méthode active et directe*. París: Alphonse Leduc.

HEMSY DE GAINZA, VIOLETA

2002 "Didáctica de la música contemporánea en el aula", *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

MURSELI, JAMES L.

1943 *Music in American Schools*. Nueva York: Silver Burdett Company.

1948 *The Psychology of Music*. Nueva York: W. W. Norton and Company Inc.

SELF, GEORGE

1991 *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.