

FUNDAMENTOS DE EDUCACIÓN MUSICAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadoras

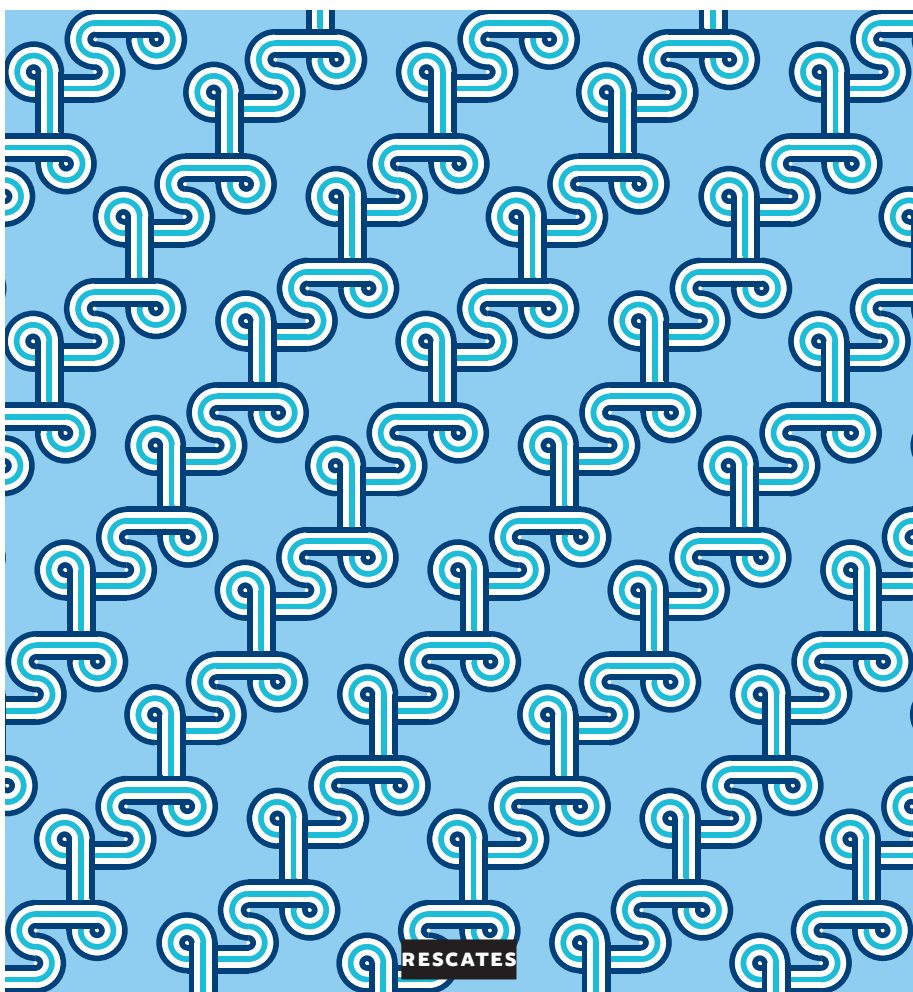
CINCO PROPUESTAS EN CLAVE DE PEDAGOGÍA

Gloria Valencia Mendoza

Ruth Esperanza Londoño La Rotta

María Teresa Martínez Azcárate

Héctor Wolfgang Ramón Rojas



Fundamentos de educación musical

Cinco propuestas
en clave de pedagogía

Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía / Gloria Valencia Mendoza, Ruth Esperanza Londoño La Rotta, María Teresa Martínez Azcárate, Héctor Wolfgang Ramón Rojas. – 2ª edición. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 2024. 210 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN impreso: 978-628-7651-69-2

ISBN ePub: 978-628-7651-71-5

ISBN PDF: 978-628-7651-70-8

1. Educación Musical. 2. Pedagogía Musical. 3. Música – Enseñanza- Método. 4. Pedagogos Musicales – Siglo XX. 5. Jacques-Dalcroze, Emile 1865 – 1950 – Crítica e Interpretación. 6. Kodály, Zoltán, 1882 – 1967 - Crítica e Interpretación. 7. Willems, Edgar, 1890 – 1980 – Crítica e Interpretación. 8. Orff, Carl, 1895 – 1972 – Crítica e Interpretación. 9. Martenot, Maurice, 1898 – 1980 – Crítica e Interpretación. I. Valencia Mendoza, Gloria. II. Londoño La Rotta, Ruth Esperanza. III. Martínez Azcárate, María Teresa. IV. Ramón Rojas, Héctor Wolfgang.

372.87 21ed.

Fundamentos de Educación Musical

Cinco propuestas en clave de pedagogía

© Universidad Pedagógica Nacional
Gloria Valencia Mendoza
Ruth Esperanza Londoño La Rotta
María Teresa Martínez Azcárate
Héctor Wolfgang Ramón Rojas

ISBN impreso: 978-628-7651-69-2

ISBN ePub: 978-628-7651-71-5

ISBN PDF: 978-628-7651-70-8

Primera edición, 2018

Segunda edición, 2024

Helbert Augusto Choachí González
Rector

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Carrera 16 A n.º 79-08
editorial.upn.edu.co

Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Tomás Collazos Garay
Edición

Daniela Echeverry Ortiz
Corrección de estilo

Mauricio Salamanca
Diagramación

Johan Fredy Espitia Ballesteros
Diseño de cubierta

Estudio 45-8
Impresión

Bogotá, D. C., 2024

Hecho el depósito legal que ordena la Ley
44 de 1993 y el decreto reglamentario 460
de 1995.

Esta publicación puede ser distribuida,
copiada y exhibida por terceros si se muestra
en los créditos. No se puede obtener ningún
beneficio comercial. No se pueden realizar
obras derivadas.

Fundamentos de educación musical

Cinco propuestas en clave de pedagogía

Gloria Valencia Mendoza
Ruth Esperanza Londoño La Rotta
María Teresa Martínez Azcárate
Héctor Wolfgang Ramón Rojas

—Segunda edición revisada—



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Contenido

| | |
|---|------------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO I. ÉMILE JAQUES-DALCROZE (1865-1950) | 15 |
| CAPÍTULO II. ZOLTÁN KODÁLY (1882-1967) | 43 |
| CAPÍTULO III. EDGAR WILLEMS (1890-1980) | 69 |
| CAPÍTULO IV. CARL ORFF, EL JARDINERO (1895-1982) | 123 |
| CAPÍTULO V. MAURICE MARTENOT (1898-1980) | 149 |
| A MANERA DE CONCLUSIÓN | 195 |
| AUTORES | 207 |

Introducción

Este proyecto emerge como resultado de la investigación “Corpus teórico de la pedagogía musical”, adelantado por el grupo de investigación Construyendo Nuestro Corpus Teórico, conformado por los autores. Se requería establecer un soporte conceptual que permitiera analizar, estudiar y profundizar ampliamente la temática en cuestión, es decir, ir un poco más allá de lo que teníamos y conocíamos acerca del amplio espectro de la educación y la pedagogía musical.¹ Como la intención era reconocer los principios

1 Se inició con un proyecto realizado en el 2005 y el 2006 con la profesora Gloria Patricia Zapata y un grupo de colegas sobre la transformación educativa musical, denominado “Transformación de la educación musical de finales del siglo XIX al siglo XX, y retos hacia el siglo XXI”, en el cual participaron no solo pedagogos musicales, sino antropólogos, filósofos y psicólogos, entre otros, cuyo juicioso estudio terminó en un texto sin publicar titulado *Contexto epistemológico de la pedagogía desde el debate entre teoría y práctica hacia la construcción de la pedagogía como ciencia*. La inquietud, posteriormente en el 2014, la concretó el grupo autor del presente estudio, a propósito de una sugerencia consistente en recoger la experiencia y la trayectoria de vida de la profesora Gloria Valencia Mendoza, a través del estudio de cinco pedagogos musicales. Se trataba de dejar consignado para la Universidad Pedagógica Nacional esta experiencia de vida en la pedagogía musical, a través de la construcción de un corpus teórico. Así se comenzó y así se llamó: “Construyendo nuestro corpus teórico”. Este fue un primer documento publicado en la revista de la Facultad de Bellas Artes *Pensamiento, Palabra y Obra*. Valía la pena trabajar en grupo con personas interesadas en el tema para hacer este recorrido importante y enriquecedor, pues cada uno tenía conocimientos y experiencias diferentes; se reunieron saberes, trayectorias, intereses y poco a poco el proceso se fue volviendo una simbiosis, de manera que todos estábamos en lo mismo, con un lenguaje comprensivo, colectivo y prospectivo.

fundamentales de la educación musical a partir de los planteamientos de cinco pedagogos musicales representativos del siglo xx, se tomaron como modelos a analizar las propuestas de Edgar Willems, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály y Maurice Martenot; ellos interesan porque sus métodos abarcan todos los aspectos de la educación musical, y recogen el pensamiento en diferentes áreas del saber de pensadores y humanistas de la época, anticipándose a desarrollos posteriores dados en los campos del constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples.

Esta selección no desconoce aportes significativos de otros pedagogos musicales que también contribuyeron al desarrollo de estos campos del conocimiento, pero para la presente investigación no se tomaron en consideración propuestas de educación musical contemporánea, con el fin de delimitar, de forma más precisa, el mencionado corpus teórico. La investigación evidenció que el aprendizaje de la música comporta múltiples posibilidades de transformación social y desarrollo integral.

El presente estudio implicó concretar los fundamentos teóricos, conceptuales, prácticos y didácticos que están en la base del pensamiento de los citados pedagogos, quienes, a su vez, se fundamentaron en representantes de la Escuela Activa como Pestalozzi, Rousseau, Montessori y Claparède. Se evidenciaron en sus propuestas pedagógicas lógicas propias de modelos como el constructivismo y las inteligencias múltiples. Fue interés permanente de este trabajo evidenciar dichas articulaciones y visibilizar las lógicas internas de los respectivos discursos y sus relaciones conceptuales y teóricas, por supuesto, todo ello enmarcado en la comprensión del debate modernidad vs. posmodernidad. Además, se profundizó en el concepto de desarrollo integral del ser humano y cómo la música lo favorece, con miras no solo a incidir en el individuo de forma aislada, sino también para, en posteriores investigaciones, pensar la construcción de ciudadanía a partir de la educación musical.

Se concibe la educación musical propuesta por estos pedagogos como aquella que contiene procesos de enseñanza-aprendizaje con

métodos y didácticas características, enmarcada dentro de una concepción de mundo, en un periodo histórico y con fundamentos teóricos y conceptuales que contribuyen a formar seres sensibles, inteligentes, social y emocionalmente sanos, es decir, personas integrales. De igual manera, se observa la formación musical como aquella que tiene que ver con la constitución de *sujeto* desde una construcción estética particular, la cual se nutre de los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación musical. La pedagogía musical implica un campo teórico extenso que no se agota en estos cinco pedagogos, cuya mirada holística se evidencia al entrar en diálogo con otras áreas del saber y que, por supuesto, no solo da cuenta de elementos pedagógicos, sino, además, epistemológicos y contextuales.

Teniendo como punto de partida la comprensión de que la música hace parte de la experiencia humana, la intención consistió en dilucidar cómo se aprende; con qué procesos; cómo este aprendizaje se relaciona con otras áreas del conocimiento, como la psicología, la filosofía y las neurociencias; qué saberes y prácticas llevaron a los pedagogos en cuestión a entender el desarrollo cognitivo, fisiológico y afectivo, y cómo establecieron la relación entre la música y el desarrollo integral en sus métodos, sin dejar de comprender cómo estos procesos de enseñanza-aprendizaje responden a fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan esas metodologías. Así, el presente trabajo surgió y se orientó en la pregunta de investigación: ¿cuáles son los procesos de educación musical que constituyen el corpus teórico de la pedagogía musical y facilitan el desarrollo del ser humano? Entonces, el objetivo general consistió en caracterizar los procesos de educación musical que intervienen en la construcción del corpus teórico de la pedagogía musical y facilitan el desarrollo integral del ser humano. Los objetivos específicos fueron:

1. Identificar fundamentos epistemológicos e históricos de la transformación educativa del siglo XIX al XX y su proyección al siglo XXI.

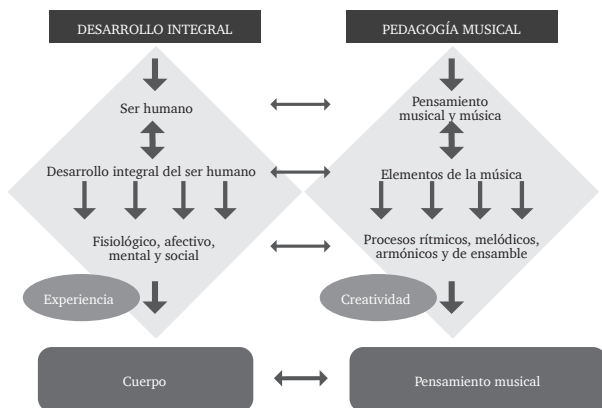
2. Reconocer los principios fundamentales de la educación musical basados en los planteamientos de los pedagogos musicales del siglo xx: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff y Maurice Martenot.
3. Destacar la importancia de la experiencia en los procesos de conocimiento musical.
4. Identificar el desarrollo integral del ser humano en los procesos musicales desde su triple dimensión: fisiológica, afectiva y cognitiva.

En términos metodológicos, la investigación es de tipo cualitativo, dado que partió de un análisis epistemológico y contextual de las propuestas de estos cinco pedagogos musicales, para encontrar la lógica interna de sus discursos y sus respectivas correspondencias con la Escuela Activa, el constructivismo y las inteligencias múltiples, para luego indagar por sus planteamientos pedagógicos, vinculados a sus elaboraciones didácticas. Los mencionados discursos se ubicaron en el debate modernidad vs. posmodernidad para encontrar las categorías propias del enfoque pedagógico de los pedagogos. Esto se logró a través de la revisión bibliográfica y videográfica de la obra y práctica de los cinco teóricos, confrontada con la experiencia de la coordinadora del grupo, Gloria Valencia Mendoza, debido a que ella recibió clases con los profesores Maurice Martenot y Edgar Willems. Igualmente, se realizaron entrevistas a profundidad a varios pedagogos musicales del orden nacional e internacional latinoamericano.

De lo anterior se derivó una hipótesis de trabajo central que rompió con los esquemas selectivos y excluyentes del acercamiento del hombre a la música, para convertirla en eje y fundamento de la formación integral del ser humano, tomándola con sus posibilidades formativas e, igualmente, entendiendo al ser humano en su triple dimensión: fisiológica, afectiva e intelectual. En suma, se entendió, acompañados de Dalcroze, Kodaly, Willems, Orff y Martenot, que formar pedagogos musicales podría aportar a la construcción de ciudadanías y seres humanos integrales.

Se realizó el análisis epistemológico, social, pedagógico y didáctico a partir de las siguientes categorías, desagregadas en dos campos teóricos en los cuales se mueve la pregunta de investigación: el primero, *el desarrollo integral del ser humano*, y el segundo, *el corpus teórico de la pedagogía musical*, de los cuales se derivan las categorías que se analizaron en cada uno de los pedagogos, tal como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Tensiones entre campos teóricos y categorías de la investigación



Fuente: elaboración propia.

De las relaciones que se establecieron entre los dos campos teóricos presentados en el diagrama anterior se derivaron los siguientes tensores (relación entre categorías). Se analizaron como relaciones dialécticas, esto es, como una “unidad de contrarios” (Marx, 1844):

Tensores o relación dialéctica entre categorías

| | |
|---------------------|------------------------|
| Desarrollo integral | Pedagogía musical |
| Música | Desarrollo humano |
| Desarrollo integral | Elementos de la música |
| Fisiológico | Procesos rítmicos |
| Afectivo | Procesos melódicos |
| Mental | Procesos armónicos |
| Memoria | Pensamiento musical |
| Experiencia | Creatividad |
| Cuerpo | Pensamiento musical |

En este proceso se dio relevancia tanto a la búsqueda del desarrollo integral de los sujetos como a la formación de maestros conscientes y comprometidos con su saber, y las necesidades de sus estudiantes y del entorno. Damos un especial agradecimiento a la maestra Lila Adriana Castañeda por sus aportes en el proceso de investigación y su claridad conceptual alrededor de las temáticas abordadas.

Capítulo I.

Émile Jaques - Dalcroze (1865 - 1950)

[...] me doy a soñar una educación musical en la que el cuerpo desempeñaría por sí mismo el papel de intermediario entre el sonido y nuestra mente y se convertiría en el instrumento directo de nuestros sentimientos.

DALCROZE, 1965, p. 12

El precursor de la transformación de la pedagogía musical del siglo xx

Se considera a Émile Jaques-Dalcroze el precursor de las nuevas propuestas pedagógico-musicales del siglo xx, tanto por el momento que vivió, como por su pensamiento y concepción innovadora en la adquisición del conocimiento musical, la relación profesor-alumno y la asociación entre la teoría y la práctica. A lo largo de su existencia se muestra en una triple faceta como pensador, artista y pedagogo, incidiendo con su legado en la transformación educativa musical del siglo xix al xx, correspondientes al denominado “siglo de oro de la educación musical”.

Carmen Méndez¹ expresa, como preámbulo de un taller de Rítmica Dalcroze, realizado en Buenos Aires, en el xxii Seminario Fladem (2016):

El manejo de la voz aunado al movimiento y la expresión corporal implica una demanda a la coordinación neuromuscular. Émile

1 La doctora Carmen Méndez es titular de Rítmica Dalcroze de Fribourg. Su pensamiento fue corroborado con la entrevista realizada en diciembre del 2016, vía electrónica, dado que la maestra vive en Costa Rica.

Jaques-Dalcroze, quien además de ser el padre de la Rítmica, fue un visionario, hace una profunda reflexión sobre la relación entre el ritmo y la gestualidad. Lo que destaca con mayor énfasis es la coordinación que debe existir entre el sonido y el movimiento.

Así, desde sus inicios, tanto por su pensamiento como por su acción, resultado de una formación humanística y musical muy completa, se proyecta como un verdadero innovador. La riqueza de su producción musical tiene una conexión directa con su pensamiento pedagógico, en el que el ritmo es la fuente y sustento del cuerpo, la emoción y la audición, en obras que promueven las expresiones musicales, desde los primeros desarrollos hacia las ejecuciones integrales, en las cuales se reúne la música, el espacio, la coreografía y la creatividad. Dalcroze, además de innovador, es un gestor, al lograr que su propuesta se convirtiera en un espacio obligatorio para todos los músicos que llegaban al Conservatorio de Ginebra, donde trabajó por varios años, con la solicitud de una aprobación del trabajo corporal con indumentaria adecuada, diferente a la vestimenta de la época, aspecto que demuestra una vez más que fue pionero en la introducción de la transversalidad del cuerpo en la educación musical al romper las lógicas de su momento. De esta manera, se sale del esquema tradicional que tomaba las disciplinas de manera aislada, hasta el punto de considerar que el cuerpo no tenía lugar en los procesos de aprendizaje y apropiación de la música. Dalcroze propone que a través del cuerpo se vivencien los elementos teóricos de la música.

Proyecta su concepción pedagógica a la estructura didáctica, en la que los elementos principales a desarrollar son: la gimnasia rítmica/expresión corporal, base fundamental de todos los procesos, ya que el cuerpo personaliza y expresa cualquier elemento musical (el ritmo, la melodía, la armonía, la forma); la audición, como elemento de enlace del interior hacia la expresión exterior, porque la sensibilidad auditiva permite la interiorización del sonido y la reacción corporal; la improvisación, como el camino a la comprensión de los elementos teóricos de la música. La vivencia corporal se materializa a través de los movimientos fundamentales

de locomoción, el reconocimiento de las estructuras rítmicas y melódicas, los movimientos sonoros y la conciencia armónica, expresados de manera plástica en el colectivo, que dan cuenta de aspectos psicomotores relacionados con la espacialidad y la temporo-espacialidad.

Se hace evidente en toda su propuesta la importancia dada al cuerpo en el desarrollo del pensamiento musical, a través de la vivencia, la experiencia, la exploración creativa del movimiento, para tomar conciencia de las acciones realizadas previamente en procesos sensoriomotrices que conducen a la apropiación de las cualidades del sonido, y de los aspectos relacionados a la gramática y las estructuras formales de la música.

En el taller mencionado, Carmen Méndez toma palabras del Instituto Juan Llongueras en Barcelona:

[...] la rítmica se puede definir como una gimnasia integral de los reflejos y la conciencia. La educación rítmica es al mismo tiempo un método de educación musical y un método musical de educación [...] es una pedagogía esencialmente activa que completa la educación general. (Entrevista a Méndez, 2016)

Dalcroze, al proponer sus procesos de desarrollo musical integral, y dada la importancia otorgada a la danza y al manejo del espacio, reúne las acciones y los logros alcanzados por cada grupo humano en lo que hoy llamamos el *performance*. Se realizan montajes en espacios amplios, con música, danza y movimiento como un resultado estético y creativo del proceso vivido. Cabe agregar que esos logros se llevan a cabo con un alto nivel de rigurosidad en lo relacionado con la expresión corporal, la realización musical y la calidad de la propuesta, con respeto y admiración hacia las personas o a lo que simbolizan. Es el resultado de la acción corporal, con un sentimiento del cuerpo que fluye, que camina solo porque ya aprendió y ya lo automatizó. Esto demuestra que Dalcroze destaca especialmente el resultado como culminación de los procesos vivenciados (entrevista a Méndez, 2016).

Los inicios. Creación del Instituto Dalcroze

Dalcroze nace en Viena, pero los biógrafos lo referencian como suizo debido a que su familia se instala en Ginebra desde 1875. A los 10 años, había iniciado sus clases de piano y allí pasó la mayor parte de la vida hasta su muerte en 1950. El ambiente familiar musical lo favorece, continuando su formación en el Conservatorio de Ginebra. Su espíritu inquieto lo lleva a viajar a París en repetidas ocasiones, lo cual vale la pena destacar tanto por el interés que comienza a demostrar por el arte dramático, en especial por el género de la comedia, paralelo a sus estudios musicales, como por el encuentro con Léo Delibes, compositor, en el espacio de “soirées musicales” (tardes musicales), quien lo fortalece en el dominio de la instrumentación. Igualmente, es en París donde encuentra a Mathis Lussy, quien es “el primero en ocuparse de las leyes de la expresión y del ritmo puesto sobre la vía de sus búsquedas sobre la rítmica”² (Martin *et al.*, 1965, p. 15).

Su interés permanente por comprender la incidencia del cuerpo en el desarrollo del ser humano lo incita a una búsqueda continua de formas de expresión a través de él, al hallar en este proceso nuevos modos y formas de comprender el manejo corporal, como en el caso de las técnicas de relajación, las cuales, asociadas a la danza, lograban la interiorización de sentimientos y el despertar de emociones asociadas al movimiento. Esta búsqueda lo caracteriza y se constituye como parte de su personalidad, la cual se refleja en su labor compositiva y, en especial, la pedagógica. Las primeras evidencias datan de 1891, periodo en el cual se desempeña como profesor de Historia en la Academia de Música de Ginebra y, posteriormente, cuando trabaja en el Conservatorio de Ginebra en 1892 como maestro de armonía y solfeo. Es durante estos periodos cuando comienza a estructurar en su mente y llevar a la acción sus ideas innovadoras sobre la pedagogía musical. En 1905 propone el

2 “Le premier á s'occuper des lois de l'expression et du Rythme [...] met sur la voie de ses recherches sur la Rythmique.” [Traducción del grupo de investigación].

curso de Gimnasia Rítmica, dirigido a los estudiantes de música del Conservatorio. Estas ideas, novedosas para su época, en principio fueron rechazadas por la administración del Conservatorio (Zapata *et al.*, 2006); sin embargo, esta experiencia señala el inicio de su inquietud hacia la transformación en la forma de la enseñanza de la música, desde los primeros niveles del solfeo, ya que viviendo y experimentando los diferentes elementos teóricos de la música a través del cuerpo se alcanza la condición de músico completo, que está por encima de las interpretaciones brillantes (Dalcroze, 1920a). Es hasta 1905 cuando logra inaugurar el primer curso de Gimnasia Rítmica en el Conservatorio de Ginebra, dirigido a estudiantes adultos, el cual, poco a poco, va ganando importancia hasta convertirse en un espacio académico, de carácter obligatorio para todos los estudiantes de música (Zapata *et al.*, 2006).

Es de especial importancia señalar la fundación de una escuela en Hellerau en las afueras de Dresde, en 1910, con la ayuda del industrial alemán Wolf Dohrn, ya que se podría señalar como el inicio de lo que posteriormente fue el Instituto de Rítmica Jaques-Dalcroze, pues allí terminó de estructurar su propuesta. Su compromiso en Hellerau era trabajar su música con los hijos de los obreros de una fábrica de dicha ciudad y con personas que se interesaron por su enseñanza innovadora e interesante. En la entrevista con Carmen Méndez, relata que el motivo por el que Dalcroze dejó Alemania fue el bombardeo de la Catedral de Reims, en Francia, por los alemanes. Martin *et al.* (1965) dicen: “Los círculos intelectuales de Ginebra formulan una protesta contra el bombardeo de la Catedral de Reims por los cañones alemanes, el cual también firma Dalcroze, y declara que no quiere regresar a Hellerau”³ (pp. 20-21). Vale agregar que Dalcroze nunca regresó a Alemania, tan solo excepto unas dos ocasiones en calidad de visita. Además, se conoce que, posteriormente, en los cursos de Rítmica Dalcroze que se dictan

3 “Les cercles intellectuels de Genève formulent une ‘Protestation’ contre le bombardement de la Cathédrale de Reims, pour les canons allemands.” [Traducción del grupo de investigación].

en algunas ciudades de Alemania, no los presentan como tal, sino como Cursos de Rítmica (entrevista a Méndez, 2016). Con el inicio de la Primera Guerra Mundial en 1914, la escuela de Hellerau fue abandonada.

Dalcroze y Édouard Claparède inauguraron en 1915 el Instituto de Rítmica Dalcroze.

El psicólogo francés Édouard Claparède de la Universidad de Ginebra que comprendía y seguía todo el alcance y la importancia que tenían estas experiencias, ayudó a Jaques-Dalcroze a fijar la terminología justa e indispensable que permitiera establecer las relaciones entre las experiencias pedagógicas del maestro con los hechos científicos plenamente comprobados y aceptados de la nueva psicopedagogía. (Asociación Jaques-Dalcroze Argentina de Rítmica, 2017)

A su muerte en 1950, y como homenaje en calidad de “ciudadano de honor”, el Consejo del Estado de Ginebra compró el inmueble del Instituto para dar creación a la Fundación Jaques-Dalcroze, donde continúan formándose innumerables músicos de diferentes partes del mundo: su proyección a numerosos países de Europa y América mantiene vivos el espíritu y la vigencia de la Rítmica Dalcroze en sus principios, planteamientos y didáctica.

Dalcroze y el rescate del cuerpo

En la etapa temprana de su formación como compositor, Dalcroze llegó a ser estudiante de Léo Delibes, famoso compositor del periodo romántico, reconocido por su música para el ballet, la ópera y la escena en general, por lo cual podemos afirmar que posiblemente sea Delibes uno de los primeros contactos directos de Dalcroze con la música destinada a la escena y el movimiento.

Además de estudiar con Delibes, Dalcroze tiene la oportunidad de hacerlo posteriormente con Anton Bruckner, renombrado compositor y exponente del periodo romántico. Es decir que Dalcroze tiene un conocimiento pleno y profundo de la escuela de composición

tradicional centroeuropea que impera a finales del siglo XIX, y de la relación que se proponía entre la música y la danza durante este periodo. El fruto del conocimiento de esta tradición se encuentra plasmado tanto en sus composiciones musicales, como en el sentido de excelencia estética y grado de exigencia interpretativa que incorpora en su propuesta pedagógica musical con posterioridad.

Sin embargo, y mientras aún se encuentra en su etapa de estudiante, Dalcroze empezó a encontrarse con elementos que no habían sido contemplados dentro de su formación tradicional, los cuales lo inquietaron y lo llevaron a replantearse aspectos sobre la música, y sobre su papel respecto a la danza y el cuerpo; algunos de ellos están relacionados con una temporada en la cual aceptó un trabajo como director musical en Argiers (ciudad capital de Algeria), “[...] una oportunidad que él usó para el estudio de los ritmos peculiares de música árabe popular, que encontró excepcionalmente interesante y estimulantes”⁴ (Ingham, 1920, p. 34). En esta música, por ejemplo, suelen aparecer compases y fraseos asimétricos e irregulares que son bastante inusuales en la música centroeuropea de la época, pero que Dalcroze adapta e incorpora en lo que más adelante será su propuesta pedagógica.

Otro elemento que sin duda contrasta con las concepciones que tenía Dalcroze sobre la danza se refiere a la relación y las comprensiones que propone la música árabe respecto al papel de la plasticidad como elemento que integra el movimiento corporal a la música a través de una danza orgánica, en la que el movimiento, más que “obedecer” a los requerimientos rítmicos dictados por la pequeña orquesta, aparece integrado por completo al discurso musical del cual es copartícipe. Un ejemplo claro de esto se observa en la forma como se disponen las orquestas y los bailarines en el esquema de ballet clásico europeo, en el que las primeras se encuentran en un “foso” y no tienen ningún contacto

4 “[...] an opportunity which he used for study of the peculiar rhythms of Arab popular music, which he found unusually interesting and stimulating.” [Traducción de Héctor W. Ramón].

visual con los segundos, mientras que en las danzas populares los músicos están siempre atentos y pendientes de lo que realizan los bailarines en el escenario.

Para Dalcroze, esta distribución espacial es un síntoma de la desintegración entre ritmo y métrica, y así lo manifiesta cuando afirma que “La discordia que existe entre la métrica y rítmica musical, y el modo en el que son realizadas de manera plástica parece interesar solo a muy pocos artistas. El foso que separa la orquesta del escenario les parece normal”⁵ (Dalcroze, 1920a, p. 148).

Así, podemos plantear que las observaciones sobre la música popular de Argelia pueden haber sido gérmenes de algunas de las ideas que Jaques plasmó posteriormente en su propuesta musical y pedagógica, ya que entendió que la escuela tradicional europea había especializado la enseñanza de la música y de la danza como entes separados, de forma tal que, como disciplina de formación, no se relacionaban casi en lo absoluto y que necesitaban volver a encontrarse en un lugar que fuera más allá de la representación en el escenario. Para solucionar este problema, Dalcroze propone, entre otras estrategias, ejercicios de acción-reacción en los que el pianista, a medida que va tocando, ocasiona que quienes se mueven reaccionen a eventos dentro de la música con movimientos específicos, como saltando o cambiando de dirección, pero lo hace siempre observando la forma como el cuerpo de los bailarines responde a la música y usando esta información como retroalimentación a su misma forma de tocar, creando una comunicación de tipo bidireccional entre el ejecutante instrumental y el bailarín.

Según Dalcroze, esta disociación entre métrica y rítmica, que se manifiesta de forma directa en la disciplina del ballet, tiene implicaciones también en la formación de los músicos. Al no existir una incorporación plena de los elementos musicales que surja de una vivencia activa de estos, los músicos terminan cayendo en

5 “Le désaccord qui existe entre la métrique et la rythmique musicale, et la façon dont elles sont réalisées plastiquement ne frappe que très peu d'artistes. Le mur qui sépare l'orchestre de la scène leur paraît normal.” [Traducción del grupo de investigación].

una intelectualización excesiva que los lleva a enfrentarse a serios problemas cuando intentan, por ejemplo, percibir una diferencia de carácter entre dos acordes, cosa que es muy fácil para niños que, sin haber recibido educación musical, ostentan una sensibilidad más despierta y atenta. Así, afirma refiriéndose a su experiencia como profesor:

[...] percibí rápidamente que, en los estudiantes de mayor edad, las sensaciones acústicas fueron retrasadas por raciocinios anticipados e inútiles, mientras que entre los niños se revelaban de modo totalmente espontáneo y engendraban muy naturalmente el análisis.⁶
(Dalcroze, 1920a, p. 5)

Así como los ritmos y los bailes de Argelia fueron un estímulo al desarrollo de las ideas pedagógicas y musicales de Dalcroze, también incluían elementos coreográficos y plásticos que sugerían una liberación del movimiento corporal del papel rígido que le había impuesto la tradición centroeuropea. Esto se debía a que estas danzas populares sugerían una mayor expresión vital del sentido musical a través del cuerpo y una apropiación de los elementos musicales a través de este que facilitaban la integración entre el ritmo y la métrica. Por esta razón, no es extraño que Dalcroze encontrara una gran afinidad con las creaciones de Isadora Duncan (1877-1927), considerada creadora de la danza moderna, y a quien Dalcroze reconocía sus esfuerzos por revivir los principios de la danza de la Grecia clásica y su compromiso con la expresión por encima de la necesidad de continuar con la tradición del periodo clásico romántico.

Es precisamente a través del trabajo de Isadora Duncan que Dalcroze se pronuncia sobre el rescate y el regreso al cuerpo, también como una forma de retomar los valores de la antigua Grecia.

6 “[...] je m’aperçus bien vite que chez les plus âgés de mes étudiants, les sensations acoustiques étaient retardées par des raisonnements anticipés et inutiles, tandis que chez les enfants elles se révélaient d’une façon toute spontanée, et engendraient tout naturellement l’analyse.” [Traducción del grupo de investigación].

Propone entonces la necesidad de respetar y liberar su capacidad de expresarse y moverse, de donde puede surgir su propuesta respecto al vestuario para las prácticas de los ejercicios de su rítmica, que él considera que, idealmente, debería acercarse a la desnudez cuando afirma:

[...] yo mismo prefiero para mis estudios de plasticidad un retorno a la cuasi desnudez cuando practico en privado. La desnudez proporciona no solo un medio de control indispensable para los objetivos de expresión física, sino que además es un elemento estético que induce el respeto para el cuerpo que animó a los grandes filósofos griegos [...] nosotros sentimos que la falta de respeto hacia la desnudez “es un pecado contra el espíritu”.⁷ (Dalcroze, 1920a, p. 130)

En su afán de liberar el cuerpo de los estándares que impone el vestuario, que incluso para la danza clásica cubría por completo las piernas, Dalcroze se hace blanco de críticas y acusaciones de autoridades eclesiásticas que en algún momento solicitan el cierre de su escuela en Ginebra por considerar que las trusas que usaban los estudiantes de allí para sus prácticas eran “inmorales”.

Dalcroze quiere que los movimientos del baile surjan como una respuesta expresiva al estado mental que se ocasiona cuando se despierta una escucha plena del hecho musical. Por tal razón, lamenta que muchos de los bailarines y los profesores de baile de su época se concentren tanto en imitar las posturas estéticas que los pintores y los escultores han plasmado en sus obras, en vez de estar preocupados por expresar con su cuerpo los valores y las dinámicas que se encuentran en la música viva. Es por eso que el entrenamiento que propone para los músicos y los bailarines va más allá de la mera gimnasia, pues lo que quiere lograr

7 “[...] je préconise pour les études artistiques plastiques le retour à la quasi-nudité dans les exercices privés. La nudité est non seulement un moyen de contrôle indispensable pour l'expression corporelle, mais aussi un élément du sens esthétique et un incitateur au respect pour le corps que professaient les grands philosophes grecs [...] nous sentons que ce serait « commettre un péché contre l'esprit » que de ne pas respecter la nudité du corps.” [Traducción grupo de investigación].

es la consolidación de un estado mental o de una “actitud” en la cual el cuerpo y la conciencia se encuentran dispuestos a incorporarse de manera integral con el hecho musical. Al respecto expresa:

La rítmica tiene como propósito la representación de los valores musicales, a través del cuerpo mediante una educación especial que tienda a incorporar en nosotros los elementos necesarios para esta representación, que no es otra cosa que la externalización espontánea de las actitudes mentales dictadas por las mismas emociones que produce la música. Si la expresión de las emociones no produce reacción sobre nuestras facultades sensoriales, y produce una correspondencia entre los ritmos sonoros y nuestros ritmos físicos, y entre su fuerza expulsiva y nuestra sensibilidad, nuestra externalización plástica no será más que una mera *imitación*. Esto es lo que distingue la rítmica de los antiguos sistemas de calistenia, de gimnasia armónica y de danza.⁸ (Dalcroze, 1920a, p. 160)

De esta manera, el movimiento se convierte en el elemento integrador del tiempo y del espacio que transcurren dentro y fuera de este, y que es, a su vez, atravesado por la experiencia musical que no se restringe a las sensaciones que ingresan por la vía auditiva, sino que se integran al intelecto, a la emoción y se manifiestan de forma dinámica en el cuerpo. En palabras de Harvey:

El movimiento humano es aquello que nos otorga la convergencia entre el tiempo (el sentido interior) y el espacio (el sentido externo),

8 “La Rythmique a pour but la représentation corporelle des valeurs musicales, à l’aide de recherches particulières tendant à rassembler en nous-mêmes les éléments nécessaires à cette figuration. Celle-ci n’est que l’extériorisation spontanée d’attitudes intérieures dictées par les sentiments mêmes qui animent la musique. Si l’expression de ces sentiments n’a pas une action directe sur nos facultés sensorielles et qu’il ne s’établisse pas un mouvement de rapprochement entre les rythmes sonores et nos rythmes corporels, entre leur force expulsive et notre sensibilité, notre extériorisation plastique deviendra une simple imitation. C’est ce qui différencie la Rythmique de tous les systèmes de callisthénie, de gymnastique harmonique et de danse.” [Traducción del grupo de investigación].

es decir entre el espíritu y el cuerpo. El tiempo, en el cual habita nuestro ser interior, es más esquivo a nosotros que el espacio, que solo nuestros cuerpos tienen; el primero de ellos (el tiempo) puede ser interpretado emocionalmente y directamente por un sentido de tiempo; el otro (el espacio) simbólicamente, por un sentido espacial, que es la vista.⁹ (citado por Dalcroze, 1913, p. 61)

Es decir que la expresión integral del fenómeno plástico musical da como resultado una obra de arte total que se percibe a través de la sensación tanto auditiva como corporal y visual, constituyéndose en el elemento clave para el desarrollo integral del ser humano.

Dalcroze reconoce el legado pedagógico de exponentes de la Escuela Activa como Pestalozzi y lamenta que solo algunas escuelas privadas lo adopten. De igual manera, se refiere al sistema de análisis y comprensión del ritmo, y la expresión musical que propone Mathis Lussy. Dalcroze asimila las teorías de Lussy en lo referente a la psicología del ritmo y hace especial mención a su libro sobre la anacrusa, *L'Annocrouse*, y recomienda leer a todos los músicos, ya que considera que a partir de la anacrusa es posible comprender y asimilar aspectos relacionados con la plasticidad musical y corporal (Dalcroze, 1920a).

De esta manera, es posible observar cómo Dalcroze demuestra en la construcción de su propuesta una integración de elementos vivenciales propios, que incluyen su formación en composición clásica, con su experiencia en Argelia, sus vivencias con sus estudiantes y la forma como acude a sus saberes para proponer soluciones a los problemas que había encontrado en su trayecto. Las menciones a autores destacados de la pedagogía de la Escuela Activa y de uno de los más destacados musicólogos de su época nos demuestran también que Dalcroze estaba en disposición y capacidad de incorporar

9 "Human motion gives the convergence of time (inner sense) and space (outer sense), the spirit and the body. Time, which we are in our inner selves, is more dissociable from us than space, which only our bodies have; the one (time) can be interpreted emotionally and directly by a time-sense; the other (space) symbolically, by a space-sense, which is sight." [Traducción del grupo de investigación].

conocimientos teóricos al desarrollo de un modelo pedagógico musical, que contempla lo sensible, lo motriz, lo intelectual e, inclusive, lo estético de una manera integral y holística en la que el cuerpo humano presenta un lugar de primordial importancia.

Visionario renovador de la enseñanza de la música

Por desgracia, ¡hay tantas personas que en lugar de soñar se contentan con dormir!

DALCROZE, 1965, p. 45

Dalcroze fue un visionario y un adelantado para su época por su concepción sobre lo que debería ser la educación musical. Su pensamiento renovador estuvo influenciado por las ideas de la modernidad que ponían el énfasis en el desarrollo del ser humano y, por ende, en su formación integral, las cuales, aunadas a la firmeza de sus convicciones acerca de la reconciliación del cuerpo y el espíritu por medio de la música, hicieron de él un renovador de la enseñanza en este campo. Entendió al cuerpo como el lugar ideal para la experimentación del acontecer rítmico y lo toma como fuente de exploración de la capacidad de adaptación a los cambios de su época. Estas ideas lo caracterizan dentro de la Escuela Activa, al cambiar las formas tradicionales de enseñanza de la música.

Dalcroze (1942, citado en Bachmann, 1998) consideraba que:

En nuestra carrera hacia el progreso y la libertad, la mayor parte de las veces son las tradiciones las que nos ponen bastones en las ruedas [...]. A falta de reflexión y de personalidad nos apoyamos en afirmaciones que ya no tienen, en nuestros días, fundamentos sólidos. (p. 18)

No se aferraba al pasado, por el contrario, creía en la necesidad de formar en el hombre la idoneidad para transformar su presente.

Para Dalcroze, lo que cuenta es el hombre y su libertad para actuar, por eso consideraba que “imitar las experiencias de otros es un contrasentido y, a veces, una mentira. Nuestra experiencia propia solo nos sirve de provecho a nosotros mismos; es un error ofrecerla como modelo a seres contruidos de forma diferente” (Dalcroze, 1942, p. 61, citado en Bachmann, 1998, p. 19). ¿Será esto un llamado a la enseñanza clásica del conservatorio?

Para él, el papel de la *experiencia* propia era fundamental en los procesos de enseñanza de la música, además, era la categoría que permitía entender su propuesta rítmica y su relación con el *cuerpo* y el desarrollo de un *pensamiento musical*, dado que, como hijo de la Escuela Activa, ponía el énfasis en la *acción* o experimentación en los procesos de aprendizaje:

El error de la enseñanza habitual consiste, ciertamente, “en no hacer que los alumnos experimenten hasta el momento en que se les pide que reparen en las consecuencias, en lugar de imponer la experimentación al comienzo de los estudios, cuando el cuerpo y el cerebro se desarrollan en paralelo, comunicándose sin cesar impresiones y sentimientos”. (Dalcroze, 1965, p. 5)

Para este pedagogo, el pensamiento no se desarrolla de manera separada a los procesos de movimiento del cuerpo, por cuanto centra la discusión musical en el ritmo y este se refiere al movimiento que, a su vez, involucra al cuerpo. Esos procesos de experimentación del ritmo en el cuerpo no solo sugieren sus fundamentos en la Escuela Activa, sino la forma como se anticipa al constructivismo, al comprender cómo en esos procesos de construcción cognitiva se involucran de igual manera el cuerpo y la mente, y cómo el niño construye su propio pensamiento a través de experiencias sensoriales: “[...] ¿no sería posible establecer comunicaciones más directas entre los sentidos y la mente, entre las sensaciones que avisan a la inteligencia y los sentidos que recrean los medios sensoriales de expresión? Todo pensamiento es la interpretación de un acto” (Dalcroze, 1965, pp. 11-12). Esta última frase da cuenta

de cómo se estructura un pensamiento de la realidad a partir de la interpretación de un acto o una acción. Piaget (1935, citado en Bachmann, 1998, p. 20) ya lo decía: “Todos admiten que la inteligencia comienza por ser práctica o sensorio motriz, y que luego interioriza poco a poco en pensamiento propiamente dicho y reconoce que su actividad es una construcción continua”.

Para Dalcroze (1942, citado en Bachmann, 1998, p. 20), “[...] el niño solo siente que su pensamiento despierta cuando ha tenido experiencias sensoriales”, pero, además, consideraba que el “progreso del individuo no depende únicamente de la maduración de sus facultades intelectuales” (p. 19). Una vez más se hace evidente cómo para estos pedagogos musicales el ser humano es entendido como una unidad de cuerpo, mente y espíritu que busca la autonomía y la libertad, y la música es un buen pretexto para ello.

Dalcroze o el conocimiento de sí mismo

Fue considerado por muchos de sus contemporáneos y sucesores en el campo de la educación musical corporal y vocal como un transformador, por el sentido que da a la forma de percepción y apropiación de las cualidades del sonido, y de la vivencia interna del que la ejecuta y de aquel que la escucha. A través de su propuesta, genera una conciencia personal alrededor de la experiencia y la vivencia de las cualidades expresivas del sonido; así, se constituye algo así como un “viaje de autodescubrimiento”, en el cual se deben resolver diferentes etapas de desarrollo y comprensión de estructuras musicales, ritmos, variaciones tímbricas, melódicas, armónicas, a través de la creación y la emoción generada en esta interacción de cuerpo y movimiento.

Desde temprana edad estuvo en contacto con las ideas de Pestalozzi,¹⁰ un innovador de su época quien consideraba que los

10 Pedagogo suizo que aspiraba a la formación integral del individuo desde una educación que promoviera la iniciativa y la capacidad de observación del niño (Pestalozzi, 2017).

niños aprendían por medio de la observación, la experimentación y el razonamiento. Dichos pensamientos fueron transmitidos por su madre, maestra de música, quien lo guió en el estudio del piano desde temprana edad. Posteriormente, a los 20 años estudió con Mathis Lussy,¹¹ como ya se había comentado, quien dejó en él una “profunda influencia en lo que respecta a la expresión musical y a la enseñanza del ritmo” (Caldwell, 1995, p. 12).¹² De Édouard Claparède recibe influencia de su pensamiento acerca del desarrollo de los niños y las técnicas de enseñanza que este empleaba. La propuesta de Dalcroze consiste en el entrenamiento progresivo y la sensibilización rítmica del cuerpo a través de movimientos expresivos, conscientes y precisos asociados a la música, al espacio y al tiempo en el cual se desenvuelven. Promueve la conciencia del sonido y el ritmo a través de experiencias sensoriales y motrices por medio de las cuales aborda aspectos intrínsecamente musicales y emotivos, logrando así una “adaptación progresiva al medio físico y social” (Bachmann, 1998, p. 20). Parte de una “comprensión instintiva” (Rodríguez, 2011, p. 1) de elementos rítmicos, melódicos y armónicos, buscando con ello el desarrollo de la musicalidad, la cual “No está completa a menos que los músculos puedan coordinarse con la música”¹³ (Caldwell, 1995, p. 13). Son ejercicios que contienen “valores de notas, compases, patrones rítmicos, frases, polirritmia, trabajo en grupo y dirección”,¹⁴ en los cuales resalta la importancia dada al disfrute del proceso de aprendizaje como medio para la apropiación y la memorización de estos.

Es a partir de las actividades psicomotoras, en las que interviene tanto trabajos individuales como grupales, que se lleva

11 Teórico suizo que aborda investigaciones acerca del ritmo y sus componentes, que expresa ampliamente en su libro *Le rythme musical* (Caldwell, 1995).

12 La biografía de Dalcroze hace parte del libro de J. Timothy Caldwell (1995), en el que propone, a partir de la euritmia, introducir elementos expresivos en la voz cantada.

13 “[...] was not complete unless muscles could coordinate with the music.” [Traducción del grupo de investigación].

14 “Note values, measures, rhythmic patterns, phrases, polyrhythms, group work, and conducting.” [Traducción del grupo de investigación].

a cabo un proceso de exploración personal en la relación cuerpo-pensamiento-sensibilidad estética, para, a través de ejercicios de contracción y relajación muscular, llegar a la constitución de automatismos, en la que “la experiencia física forma la conciencia musical” (Rodríguez, 2011, p. 12), con la cual se constituye el conocimiento intelectual de la música, base fundante del pensamiento musical, es decir, de la audición interna. Esta proviene de impresiones auditivas y motrices repetidas y progresivas de sonidos, intervalos, ritmos, funciones armónicas, compases, dinámicas y agógicas, expresados en movimientos coordinados o disociados en los cuales el gesto expresivo hace parte de las acciones y de las emociones generadas, creando una nueva impresión de orden visual y kinestésica.

Así, al unir la música, el cuerpo y el movimiento, se constituye lo que se denominó *la rítmica* o “el descubrimiento activo de los lazos que unen energía, tiempo y espacio” (Bachmann, 1998, p. 40), el cual, a través de tomas de conciencia individuales y colectivas, lleva a “traducir las sensaciones experimentadas a un movimiento o un cambio de actitud” (Bachmann, 1998, p. 40), y al perfeccionamiento de estos y la comprensión de los elementos de la música que los suscita. Establecer relaciones conscientes tanto entre escuchar y moverse como entre moverse y escuchar hace de la rítmica “un entrenamiento” (Bachmann, 1998, p. 111), que permite generar relaciones conscientes entre las nuevas experiencias y los aprendizajes ya adquiridos a través de “imágenes motrices” (Bachmann, 1998, p. 114).

El pensamiento de Dalcroze fue más allá del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, el cual se evidencia en las preguntas que sirven de guía y fundamento a los principios y las ideas filosóficas que sustentan su método:

¿Cuál es la fuente de la música? ¿Dónde comienza la música?

Las emociones humanas se traducen en movimiento musical.

¿Dónde sentimos las emociones?

En varias partes del cuerpo.

¿Cómo sentimos emociones?

Por varias sensaciones producidas por diferentes niveles de contracción y relajación muscular.

¿Cómo expresa el cuerpo estos sentimientos internos al mundo exterior?

En posturas, gestos y movimientos de diversos tipos. Algunos de ellos son automáticos. Algunos son espontáneos, otros son el resultado del pensamiento y la voluntad.

¿Por qué instrumento traduce un ser humano las emociones interiores a la música?

Por el movimiento humano.

¿Cuál es el primer instrumento que debe ser entrenado en música?

¡El cuerpo humano! La base de todo arte musical es la emoción humana. No es suficiente para entrenar solo la mente o el oído o la voz; todo el cuerpo humano debe ser entrenado ya que el cuerpo contiene todos los elementos esenciales para el desarrollo de la sensibilidad, y el análisis del sonido, la música y el sentimiento. Cualquier idea musical puede ser realizada por el cuerpo y cualquier movimiento del cuerpo puede ser transformado en su contraparte musical. Debe haber una reacción inmediata entre la mente que concibe y el cuerpo que actúa.¹⁵ (Choksy *et al.*, 1986, p. 31)

15 "What is the source of music? Where does music begin?"

Human emotions are translated into musical motion.

Where do we sense emotions?

In various parts of the body.

How do we feel emotions?

By various sensations produced by different levels of muscular contraction and relaxation.

How does the body express these internal feelings to the external world?

In postures, gestures, and movements of various kinds. Some of these are automatic. Some are

spontaneous; others are the results of thought and will.

By what instrument does a human being translate inner emotions into music?

By the human motion.

What is the first instrument that must be trained in music?

The human body! The base of all musical art is human emotion. It is not enough to train just the

mind, the ear, or the voice; the entire human body must be trained since the body contains all of

Se hace evidente entonces que las experiencias reiteradas entre el oído, la voz y el cuerpo en movimiento promueven acciones que tienen como consecuencia la comprensión intuitiva de los elementos musicales contenidos en estos. Se dirigen además a mejorar la capacidad de percibir las variaciones y las sutilezas en las cualidades sonoras que se evidencian en la expresión tempo-espacial del cuerpo, es decir, en la unión de la música, el tiempo, el espacio y el movimiento. Por eso se afirma además que “el estudio de la música es el conocimiento de sí mismo” (Rodríguez, 2011, p. 6), pues contribuye al desarrollo del organismo entero, del sentido rítmico y el auditivo. Al respecto, Dalcroze dice que “la conciencia del ritmo se forma con la ayuda de experiencias repetidas de contracción muscular en todos los grados de energía y rapidez” (citado por Rodríguez, 2011, p. 10), pues es a través de sensaciones y movimientos que se logra establecer diferencias, relaciones y sentimientos alrededor del hecho musical. La música lleva a sentir y a expresar, entonces permite adentrarse en el conocimiento de sí, abre la posibilidad de identificar emociones, construir memorias y asociaciones entre estas, es una forma sutil de construcción personal, grupal y social.

Planteamiento pedagógico

Dalcroze considera al ritmo como la base para un buen desarrollo de la musicalidad, pues plantea que una formación centrada en lo auditivo es incompleta (Zapata *et al.*, 2006), de allí su búsqueda permanente para establecer las relaciones entre la movilidad y el

the essentials for the development of sensibility, sensitivity and analysis of sound, music and feeling.

Any musical idea can be performed by the body and any movement of the body can be

transformed into its musical counterpart.

There must be an immediate reaction between the mind that conceives and the body that acts.”

[Traducción del grupo de investigación].

instinto auditivo, entre la armonía de los sonidos y las duraciones, entre el tiempo y la energía, entre el dinamismo y el espacio, entre el arte musical y la danza, y de esta manera complementar la enseñanza musical.

Propone procesos de desarrollo musical a través del ritmo, la agudeza auditiva, el movimiento, los sentidos melódico, tonal y armónico, la danza y la improvisación tanto en el movimiento como en el solfeo, y la interpretación en el piano, que sirve de acompañamiento permanente a su propuesta de la rítmica Dalcroze. Considera que el piano, como instrumento melódico, se aproxima a las propiedades de elasticidad del cuerpo en movimiento, y por ser polifónico facilita el manejo de la relación espacial y la respuesta corporal como reacción sensorial a propuestas pianísticas en los ejercicios de desarrollo auditivo, melódico, tonal y armónico. Es un camino hacia la comprensión de los elementos teóricos de la música (Zapata *et al.*, 2006).

Así, logra el desarrollo simultáneo de la atención, la sensibilidad y la inteligencia, por medio de las siguientes acciones:

- Ejercicios de acción-reacción a los estímulos rítmicos y melódicos propuestos por el maestro en el piano.
- Exploración de movimientos asociados a la música, identificando elementos dinámicos y agógicos en ella, con los que se puedan expresar emociones y sentimientos evocados por el sonido.
- Reconocer los contenidos abordados, nominarlos y asociarlos gráficamente de manera que puedan codificados en la grafía musical y hallarlos en la música vivida (Rodríguez, 2011).

El aprendizaje de la notación convencional (escrita o leída) será consecuencia de la iniciación a la música, ya que, según él, “la Rítmica debe preceder al estudio del solfeo y continuar a lo largo de este” (Pascual, 2002, p. 107).

Propuesta didáctica

El principal mérito del método de Rítmica Dalcroze es el que tiende a una educación integral de la persona en la que se trabajan simultáneamente la atención, la inteligencia, la rapidez mental, la sensibilidad y el movimiento.

PASCUAL, 2002, p. 120

El sello inconfundible de la rítmica Dalcroze es la impronta de vida que deja en los participantes: el amor a la música, la invitación a vivirla a través del cuerpo y el deseo de practicarla. Se aborda con ejercicios de carácter lúdico y de forma progresiva, siendo el principal recurso empleado el piano y la improvisación melódica y rítmica en él. Son sugerencias que invitan al maestro a hallar, junto con sus alumnos, la secuencia adecuada según las necesidades y las características de estos. Eventualmente hay que abordar todos los ejercicios propuestos. La intensidad y la profundidad con que se trabaje es una decisión a tomar.

En toda la propuesta se hace presente la búsqueda de la percepción corporal, espacial y temporal de los movimientos por medio de los cuales se vivencian y se exploran las posibilidades y las limitaciones del cuerpo en relación con el sonido, el ritmo, las sensaciones y las emociones que este vínculo genera. Es a través del trabajo de la coordinación motriz que se estimula la atención auditiva, la memoria, la expresión, el amor a la música y la improvisación. Además, emplea materiales diversos con los cuales se enriquece la sensación y la percepción de aspectos como tono, fuerza y precisión en los ejercicios, los cuales contribuyen a resaltar el aspecto lúdico, tan importante dentro de la realización práctica de estos (panderos, pelotas de tenis, cuerdas, palitos o bastones cortos, claves, aros, entre otros) (Rodríguez, 2011). Con todos estos elementos se resalta la importancia dada a la imaginación y a la creatividad en su empleo. La manipulación y la práctica con ellos

contribuye a la percepción y la apropiación del espacio, el tiempo y sus variaciones, y a estimular la imaginación.

Su filosofía es sencilla pero sensata: “para saber vivir plenamente nuestras vidas, es necesario saber escuchar, mirar, palpar, pensar, analizar, comprender, actuar, olvidar el sufrimiento, inspirarse en el pasado, preparar el futuro, amar, ayudar a los otros” (Rodríguez, 2011, p. 7).

El papel de Jaques-Dalcroze como precursor de la musicoterapia humanista¹⁶

He dedicado mi vida a la enseñanza del ritmo totalmente convencido de que, gracias a él, el hombre recobrará sus facultades naturales de expresión y al mismo tiempo sus facultades motrices, y de que el arte tiene todo que esperar de las nuevas generaciones crecidas en el culto de la armonía, de la salud física y mental, del orden, de la belleza y de la verdad.¹⁷

DALCROZE, 1920b, p. 21

Una de las características más notables de la educación musical que surge a inicios del siglo xx, y de la cual es precursor Jaques-Dalcroze, es el reconocimiento de las relaciones psicológicas que existen entre la música, el ser humano y el mundo (Jauset, 2011).

16 La musicoterapia humanista es una tendencia actual que se presenta como contraste a la musicoterapia de corte biomédico. Mientras la humanista se desarrolla y evalúa desde una perspectiva cualitativa que toma en cuenta los aspectos subjetivos y el desarrollo espiritual, la biomédica se evalúa desde una perspectiva médica y científica basada en datos demostrables y medibles cuantitativamente.

17 “I have devoted my life to the teaching of rhythm, being fully satisfied that, thanks to it, man will regain his natural powers of expression, and at the same time his full motor faculties, and that art has everything to hope from new generations brought up in the cult of harmony, of physical and mental health, of order, beauty and truth” [Traducción del grupo de investigación].

Dicho reconocimiento significa un rompimiento con la enseñanza musical tradicional que había imperado durante los siglos anteriores y refleja, a su vez, una transformación en la concepción del ser humano establecida hasta entonces en el ámbito centroeuropeo, el cual instauraba una disociación muy marcada entre cuerpo y mente.

La disociación entre cuerpo y mente existente en el pensamiento de los siglos XIX y anteriores parece obedecer a tradiciones filosóficas derivadas desde las ideas de Platón (división entre cuerpo y alma) y reforzadas en la era moderna por Descartes, quien, alrededor de su afirmación “pienso, luego existo”, establece una separación entre la comprensión abstracta de las realidades del mundo y su experimentación a través de los sentidos no intelectuales (Juntunen, 2001). No obstante, esta concepción de ser humano se vería desafiada por cambios de paradigma que se evidenciaron en el siglo XX con el surgimiento de la Escuela Activa y el constructivismo, y que proponen una visión del ser humano en términos más integrales, los cuales implican, a su vez, una nueva forma de entender la enfermedad y la salud de una manera más holística.

Con el convencimiento de que el arte musical experimentado de una forma plena, no solo a través del intelecto sino a través de todo el cuerpo, tenía facultades sanadoras además de educativas, Jaques-Dalcroze propuso una correspondencia entre la arritmia musical y la falta de salud física cuando afirmó: “La arritmia es una afección que más a menudo viene a la incapacidad del hombre para controlarse y un predominio de las cualidades intelectuales sobre las funciones nerviosas (Dalcroze, 1920a, p. 66)”.¹⁸

Además de enunciar que las dificultades en la ejecución musical pueden ser consideradas indicadores de malestar físico o emocional, Dalcroze propone que la música puede constituirse como el puente que conecte de manera exitosa las diferentes dimensiones del ser humano para ayudar a restablecer la salud:

18 “L'arythmie est une maladie qui provient le plus souvent de l'inaptitude de l'homme à se contrôler et d'une prédominance des qualités intellectuelles sur les fonctions nerveuses.” [Traducción del grupo de investigación].

El poder de frasear y matizar la música según el sentimiento depende igualmente del entrenamiento de los nervios, de la coordinación del sistema muscular, de la rápida comunicación entre el cerebro y los miembros, en una palabra, sobre la salud de todo el organismo; y es tratando de descubrir la causa individual de cada defecto musical, y encontrar un medio de corregirlo, que poco a poco he ido construyendo mi método de rítmica.¹⁹ (Dalcroze, 1913, p. 18)

Las posibilidades terapéuticas que ofrecía la rítmica Dalcroze fueron vislumbradas desde la misma época en que él vivió; en palabras de Claire-Lise Dutoit, quien fuera su alumna directa:

Es en el dominio de la terapia donde admiramos la intuición y la precisión que Jaques-Dalcroze tenía de los problemas del hombre. Es una conciencia genial de la persona humana, que él ha expresado con un lenguaje de músico, el cual encontramos en teorías idénticas en los estudios más recientes y con el vocabulario apropiado del mundo médico.

Sus alumnos, impregnados de sus principios, fueron los pioneros, quienes, a las órdenes de su maestro, penetrarán en las nuevas esferas. Iluminados por Dalcroze, quien tenía fe en el valor ilimitado de su doctrina, adaptarán esta nueva enseñanza a aquellos, entre los humanos, que tendrán una mayor necesidad.

Nos parece esencial precisar que antes de 1930 ya la enseñanza de la rítmica había encontrado su más emocionante aplicación en la mayor parte de los dominios relacionados con la terapia.²⁰ (Dutoit, 1965, p. 386).

19 "The power of phrasing and shading music with feeling depends equally upon the training of the nervecentres, upon the co-ordination of the muscular system, upon rapid communication between brain and limbs – in a word, upon the health of the whole organism; and it is by trying to discover the individual cause of each musical defect, and to find a means of correcting it, that I have gradually built up my method of eurhythmic." [Traducción del grupo de investigación].

20 "C'est dans le domaine de la thérapie que nous admirons l'intuition et la prescience que Jaques-Dalcroze eut des problèmes de l'homme. C'est une conscience géniale de la personne humaine qu'il a exprimée par une langage de musicien dont nous

Además de presentar una propuesta que, desde el punto de vista de la arteterapia, es válida para su época, Jaques-Dalcroze ofrece un legado que se puede rastrear hasta nuestros días. Su integración de los aspectos artísticos, los formativos y los de salud, desde una perspectiva holística, es reconocida por varios musicoterapeutas actuales que ven en el trabajo de Jaques-Dalcroze no solo un referente histórico, sino también una fuente de ideas cuya vigencia se mantiene, ya sea de forma directa o a través del legado que su trabajo dejó en la conformación de modelos de intervención musicoterapéuticos reconocidos en la actualidad. Uno de ellos es el desarrollado por Paul Nordoff y Clive Robbins (denominado modelo Nordoff-Robbins), quienes también fueron alumnos directos de Dalcroze. Ellos utilizan los principios de libertad en la improvisación, el desarrollo de la creatividad y la expresividad motriz, que son parte de la propuesta de la rítmica (Gento, 2012).

Otro aspecto clave de la propuesta de Dalcroze que resulta a partir del desarrollo de la rítmica desde la perspectiva musicoterapéutica corresponde a la capacidad que tiene el ritmo de ayudar a expresar emociones a través del cuerpo. Es importante recordar que las palabras emoción, motricidad y movimiento comparten una misma raíz etimológica (Sassano, 2015), y entonces es posible establecer una clara relación entre la libertad o la inhibición que existen al interior del sujeto y su posibilidad de externalizar sus sentimientos a través de expresiones motrices que puedan ser constatadas por sus semejantes. De esta manera, el poder movilizador de tipo orgánico e inconsciente que posee el ritmo puede utilizarse de manera intencionada por un musicoterapeuta que

retrouvons les théories identiques dans les études les plus récentes et avec le vocabulaire propre au monde médical.

Ses élèves, imprégnés de ses principes, furent les pionniers qui, sous les ordres du maître, pénétrèrent, dans les sphères nouvelles aiguillonnées par Jaques-Dalcroze qui avait foi en la valeur illimitée de sa doctrine, ils adaptèrent cet enseignement nouveau à ceux qui, parmi les humains, en avaient le plus besoin.

Il nous semble essentiel de préciser qu'avant 1930 déjà, l'enseignement de la Rythmique avait trouvé sa plus émouvante application dans la plupart des domaines touchant à la thérapie." [Traducción de Gloria Valencia Mendoza].

deseo ayudar a una persona a liberar emociones que hayan sido bloqueadas por sus mecanismos de defensa racionales, utilizando además un elemento que genera placer y empatía entre los participantes y el terapeuta.

Uno de los campos de la musicoterapia basada en los principios de la rítmica que en los últimos años ha despertado mayor interés está relacionado con su aplicación en personas de la tercera edad (Wahli-Delbos, 2010), ya que se ha demostrado, a través de diversos estudios controlados, que la actividad rítmica musical basada en los principios de Dalcroze resulta muy útil para prevenir accidentes que suceden cuando se empiezan a perder algunas facultades a medida que avanza el deterioro ocasionado por el envejecimiento. Un ejemplo de ello lo encontramos en un estudio desarrollado por un equipo de investigadores que, con la intención de demostrar que el ejercicio de la rítmica puede ayudar a prevenir los accidentes por caída en las personas de la tercera edad, concluye:

La “Rítmica Jaques-Dalcroze” compromete pues el sujeto de edad en una forma nueva de actividad física, que ha demostrado su eficacia en prevención de las caídas. El contexto lúdico, amistoso y social en el cual es realizada esta actividad, y al cual la música contribuye fuertemente, propicia al desarrollo y al mantenimiento del interés para el ejercicio físico, componente clave de una estrategia eficaz en la persona de edad.²¹ (Trombetti, 2011, p. 1310)

De esta manera, es posible observar cómo las comprensiones alrededor del ser humano propuestas por Dalcroze integran no solamente los aspectos intelectuales, espirituales, sensibles y fisiológicos, sino que ofrecen todo un marco que se refiere a las

21 “La «rythmique Jaques-Dalcroze» engage donc le sujet âgé dans une forme nouvelle d'activité physique, ayant démontré son efficacité en prévention des chutes. Le contexte ludique, convivial et socialisant, dans lequel est réalisée cette activité, et auquel la musique contribue fortement, demeure propice au développement et au maintien de l'intérêt pour l'exercice physique, composante clé d'une stratégie efficace chez la personne âgée.” [Traducción del grupo de investigación].

acciones del hombre y sus posibilidades de transformación. La coherencia y la profundidad que manifiestan estas comprensiones permiten ubicar a Dalcroze no solo como precursor sino también como anticipador de lo que hoy en día conocemos como terapias integrales, que se presentan como complementarias o alternativas a la medicina de tradición occidental.

Referencias

- Asociación Jaques-Dalcroze Argentina de Rítmica. (12 de enero del 2017). *Biografía*. <http://jaquesdalcroze.com/biografia/>
- Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Ediciones Pirámide.
- Caldwell, J. (1995). *Expressive singing. Dalcroze eurhythmics for voice*. Prentice Hall.
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A. y Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Prentice Hall.
- Dalcroze, J. E. (1913). *The eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Small Maynard and Company.
- Dalcroze, J. E. (1920a). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Delachaux & Niestlé s.A.
- Dalcroze, J. E. (1920b). *The eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (3.ª ed.). Constable & Company Ltd.
- Dalcroze, J. E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Foetisch Frères s.A.
- Dutoit, C.-L. (1965). *L'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Éditions de la Baconnière.
- Gento Palacios, S. L. (2012). *La musicoterapia en el tratamiento educativo de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ingham, P. (1920). *The eurhythmics of Jaques Dalcroze* (3.ª ed.). Constable & Company Ltd.
- Jauset, J. A. (2011). *Música y neurociencia. La musicoterapia* (3.ª ed.). Universitat Oberta de Catalunya.

- Juntunen, M. W. (2001). Digging Dalcroze, or dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3(2), 203-214.
- Llongeras, J. (1942). *El ritmo: en la educación y formación de la infancia*. Labor.
- Martin, F., Dénes, T., Berchtold, A., Gagnebin, H., Reichel, B., Dutoit, C. L. y Stadler, E. (1965). *Émile Jaques-Dalcroze: l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Boconnière.
- Méndez, C. (22 de julio del 2016). Taller de Rítmica Dalcroze, XXII Seminario Fladem.
- Pascual, P. M. (2002). *Material del Diplomado de Educación Musical*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pestalozzi, J. H. (2017). *Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pestalozzi.htm>
- Rodríguez, I. (2011). *La rítmica Dalcroze hoy. Material del Diplomado de Educación Musical*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sassano, M. (2015). *El cuerpo como origen del tiempo y del espacio. Enfoques desde la psicomotricidad*. Miño y Dávila.
- Trombetti, A. H. (2011). Prévention des chutes par une méthode d'exercice en musique (Rythmique Jaques-Dalcroze). *Revue Médicale*, 7, 1305-1310.
- Wahli-Delbos, M. (2010). *La rythmique Jaques-Dalcroze, un atout pour les seniors. Rester jeune plus longtemps par le mouvement et la musique*. Editions Papillon.
- Zapata, G., Valencia, G., Rodríguez, M., Pardo, E., Dueñas, F. y Moreno, J. (2006). *Contexto epistemológico de la pedagogía desde el debate entre teoría y práctica hacia la construcción de la pedagogía como ciencia*. Inédito.

Capítulo II.

Zoltán Kodály (1882–1967)

La música tradicional húngara debe ser como la lengua materna musical del niño.

KODÁLY, 1929, citado en Szönyi, 1975, p. 13

El papel de la música en la educación debería ser en Hungría tan importante como el que tuvo en la antigua Grecia.

KODÁLY, 1929, citado en Szönyi, 1975, p. 13

De cómo la música se compromete con la formación ciudadana en Hungría

Zoltán Kodály accedió a la condición de importante pedagogo musical del siglo xx no solo por su propuesta de educación musical para Hungría, sino porque reunió en sí mismo la condición de investigador, artista, político y pedagogo. Partió del respeto y el reconocimiento de la identidad y la riqueza multicultural húngara, que, junto con un compromiso con la construcción nacional de su país, derivó en una propuesta sistemática de educación musical para infantes y de formación de públicos, lo cual involucró no solo sus composiciones y las de su gran amigo y *cómplice* Béla Bartók, sino también una visión de la educación en la cual la música jugaría un papel fundamental en la formación de seres humanos integrales y de profesionales a todo nivel.

Nace en medio del imperio austrohúngaro y todo lo que ello significa en cuanto a confrontaciones culturales, económicas y bélicas, pues allí se dieron cita, en medio de la cultura *magyar*, una pléyade de movimientos con sus consecuentes visiones y posiciones, dispuestas a nutrir el panorama de experiencias turco-otomanas, religiosas por ser frontera de la cristiandad, humanistas por la

llegada del Renacimiento del siglo xv, así como todas aquellas producto de su cercanía con Alemania y Rusia. Lo anterior, más su posición geográfica, hicieron de Hungría o, mejor, de ese reino autónomo dentro del imperio austriaco un país “de paso”, “frontera” y “nido” de muchas culturas.

Kodály se traslada a Budapest comenzando el siglo xx, ciudad —capital de Hungría— bella, multicultural y resultado de esa historia, que debió haber nutrido enormemente su pensamiento y compromiso nacional, por cuanto, si bien se había unificado en 1873 (se unificaron Buda y Pest), vivió la extinción del imperio en 1918 y revoluciones como la de los “crisantemos”, y la invasión rusa en 1956. Estos sucesos, sin duda, ampliaron su visión sobre la propuesta de construcción nacional a partir de la educación musical y no con cualquier tipo de música, pues para este pedagogo dicha educación debía empezar con aquellas músicas que habían ambientado el crecimiento del niño y, por tanto, las tenía *incorporadas*. Estas no podían ser otras que las que hacían, bailaban y sentían los campesinos y los granjeros de este país que se ha tratado de describir someramente: las músicas folclóricas de Hungría, que se ubicaron en la población campesina, una vez se sucedieron los diferentes diálogos musicales con el resto de Europa, y después de sufrir las diferentes ocupaciones:

En el siglo xv, la vida musical en Buda tenía el mismo nivel que en Alemania, Italia o Francia. Pero el progreso de la música culta húngara quedó interrumpido por la invasión turca, tras el desastre de Mohács, en 1526, y después por las ocupaciones de diferentes potencias extranjeras que se sucedieron en una dominación de Hungría durante varios siglos. La música folklórica conservando las tradiciones de mil o más años, se aisló en el ámbito de la población campesina. (Járdányi, 1975, p. 12)

La música folclórica húngara se convirtió para Kodály en el terreno abonado que le iba a permitir, durante una larga vida, su realización como pedagogo, etnógrafo, lingüista, compositor y, por

ende, político, dado que fue el diseñador de la política educativa basada en la música para toda Hungría. Las músicas folclóricas, por su estructura musical y por responder a la identidad del pueblo húngaro, constituían un “tesoro” no solo para la iniciación musical, sino para tender un puente posterior con las músicas universales denominadas “cultas” y su consecuente formación de públicos.¹ Había, entonces, un diálogo entre las formas del Romanticismo, producto de la cercanía de Hungría a ese centro musical que era Viena, y esas estructuras rítmicas folclóricas más simples, que hacían de dichas músicas una sonoridad más cercana al niño. Dentro de estas, se consideran herederas de esa tradición, entre otras, a algunas agrupaciones musicales gitanas: “[...] se trata de música *húngara*, más exactamente, música húngara de baile. Sus ritmos y, hasta cierto punto, sus melodías y sus formas utilizan como fuente primaria la música folklórica” (Járdányi, 1975, p. 12).

Kodály fue un visionario al convertir las músicas folclóricas en el núcleo que le iba permitir al niño crear con ellas un sentido de pertenencia e identidad nacional, a la vez que se iba formando como músico y, posteriormente, como público de una nación educada y capaz de enfrentar los avatares de la historia de un país que se reinventaba en medio de las dos guerras y su consecuente posicionamiento en el centro de la caldera creada por la Guerra Fría. Para ello debía convertirse en etnógrafo, esto es, se requería ese investigador que amara y respetara al pueblo y sus músicas, para que al impregnarse de sus sonoridades, recorriendo el país, se nutrieran sus composiciones y su espíritu nacional. Conocer su estructura musical, recopilarlas y componer a partir de ellas se convirtió en el terreno abonado para desarrollar su propuesta institucionalizada y sistemática de educación musical para Hungría, como eje central en la formación de seres humanos integrales y futuros y presentes ciudadanos de la nación. Para ello la música debía jugar un papel preponderante en la formación general del

1 Para Kodály era fundamental educar los auditorios en las músicas de orden superior hasta convertirlas en una necesidad (Kodály, citado en Friss, 1975).

individuo, dado que este arte estaba llamado a transformar la educación en general. Fue visionario por su mirada holística, que le permitía comportarse como un estadista. Rompe con la educación tradicional al proponer la democratización de la educación musical y su incorporación a la escuela, y reconoce en ella la importancia en los procesos de formación integral y ciudadana.

Kodály, el pedagogo

La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar.

KODÁLY, 1929, citado en Szönyi, 1975, p. 13

Para Kodály, este proceso pedagógico era posible y lógico por cuanto la música folclórica era la “lengua musical materna del niño” (Kodály, 1929), y, por supuesto, debía apropiarse naturalmente, como se aprende una lengua materna, y una vez dominada ahí sí debía entrar en diálogo con otras músicas (Kodály, 1929). Se trataba entonces de convertir en material de enseñanza esas músicas y sus sonoridades con las que había crecido el niño y que llevaban *incorporadas* como una lengua hablada materna:

La música folklórica es ciertamente más genuina que la música culta y mucho más cercana al mundo de la niñez. La estructura ancestral de ciertas canciones folklóricas e infantiles tiene, probablemente, sus raíces en la prehistoria. La expresividad ingenua, simple y evidente de las canciones folklóricas, sus formas breves y claras, están enteramente en concordancia con los sentimientos y la mentalidad del niño. La música folklórica húngara es particularmente apta, en las primeras etapas, para cantar y leer a primera vista. Su escala principal de cinco notas sin semitonos, puede ser cantada fácil y afinadamente: es mucho más expedita para un niño que la escala diatónica de siete notas diferentes. (Járdányi, 1975, p. 22)

El objetivo era “enseñar a la gente *educada* a ser *húngara* y a *educar* a millones de *húngaros*” (Járdányi, 1975, p. 21), por cuanto la modernidad y la modernización atentaban contra la supervivencia de estas músicas. No era el interés de Kodály, y mucho menos el de Bartók, reducir el espectro musical del niño, lo cual hubiera restringido su libertad de acceso al mundo. Además, Kodály mantenía el convencimiento de que estas músicas eran el camino para acceder a la denominada música “cultura”. Esa búsqueda de lo nacional a través de lo artístico no tenía otro objetivo que dotar de identidad al niño para que pudiera reconocerse en el otro. Sin embargo, esto debía ser una labor de Estado y suponía un proceso de formación de docentes, para lo cual se creó un sistema de educación, cuyas escuelas especializadas en música se ocuparon, entre otras labores, de la formación de docentes, en general, pero con formación musical: “La organización sistemática de la enseñanza es una de las tareas del Estado” (Kodály, 1929, citado en Szönyi, 1975, p. 13).

Dicho sistema pedagógico, por estar estructurado bajo una visión holística de la sociedad, sugería que a través de la música no solo se formaba el carácter y la personalidad del niño, sino que toda formación musical intervenía en la comprensión de otras áreas del conocimiento, por eso sostenía Kodály que a temprana edad una sola persona debe enseñarles todas las asignaturas por cuanto la música está moldeando las emociones del niño (Forrai, 1975). Esta concepción de la educación, a su vez, era reforzada por el Estado con la programación de una serie de conciertos, mientras “la radio transmite, regularmente, programas sobre historia de la música” (Lukin, 1975, p. 146).

Para Kodály, a través de la práctica del canto era posible el desarrollo intelectual, emocional, físico y social del niño y el adolescente: físicamente, “Dado que el ritmo es capaz de disciplinar el sistema nervioso, y que al cantar se ejercitan los pulmones y la laringe, el canto y el entrenamiento físico están relacionados íntimamente” (Kodály, 1929, citado en Szönyi, 1975, p. 13); emocionalmente, por cuanto para este pedagogo musical

“El principio básico es formar la sensibilidad para tocar y hacer de la música una experiencia personal” (Friss, 1975, p. 149); intelectual y socialmente, dado que:

El objetivo es poner al alcance de las masas la educación general musical y aprovechar la disciplina que el aprendizaje de la música implica en beneficio de otras materias científicas, humanísticas y estéticas. En otras palabras, para dominar mejor y más fácilmente un programa de estudios normal, aplicando técnicas y métodos aprendidos durante el estudio de la música. (Friss, 1975, p. 148)

En suma, se trataba de integrar todas las dimensiones del saber: literatura, geografía, historia, danza, dibujo, etc., en un eje que era la música folclórica, en el que la canción tradicional transversalizaba el proceso mencionado.

No sobra insistir en la idea de que para Kodály la música tiene un poder educativo, por ejemplo, a través del dictado musical se acerca al niño a la práctica de la escritura; con la lectura sucede lo mismo: los niños al no leer notas individuales sino frases musicales, se entrenan en una lectura comprensiva; en aritmética, “Kodály explica que en el entrenamiento rítmico, primero de una forma instintiva y después conscientemente, el niño añade y divide números, esto es, cuenta” (Friss, 1975, p. 165); a través de las canciones, pueden conocer la historia y la geografía; al aprender las melodías ejercitan la memoria, “el análisis musical ayuda al pensamiento lógico” (p. 166); y socialmente, se adaptan y se forman en la disciplina y la responsabilidad:

Aunque el programa educacional tipo Kodály se basa en la música, no tiene exclusivamente objetivos musicales, sino que, a través de la música sirve a objetivos universales. Es, por lo tanto, la educación la que enseña a los alumnos a diferenciar entre obras de arte según su valor y a entenderlas. Esta habilidad obviamente tiene el poder de formar la personalidad y sus efectos pueden ser reconocidos y demostrados claramente en las vidas de los ex-alumnos de la escuela

primaria especial de música que ahora se acercan a la edad de adultos. (Friss, 1975, p. 195)

Kodály, el etnógrafo

La labor investigativa que Kodály realizó acompañado de Béla Bartók dice mucho acerca de quiénes eran ellos y cuáles sus intereses, dado que su postura como investigadores nunca fue arrogante, no se relacionaron con los intérpretes de la música folclórica en términos verticales, más bien, y de manera respetuosa, recorrieron pueblos y caseríos agrícolas hasta impregnarse del “entorno que rodea a la canción folklórica, toda la sociedad que la cantaba, asimilándola para siempre en sus corazones. La atmósfera del folklore colmó sus oídos, mentes y ánimos” (Járdányi, 1975, p. 12). Sus intenciones no eran otras que crear una base —material de enseñanza— lo suficientemente rica, analizada y comprendida, que permitiera nutrir los procesos de formación musical a partir de una música propia. Obviamente, contaban con un interés científico y artístico, pues estaban convencidos de la importancia que tenía para el país la realización de esa investigación; además, la exposición a esas sonoridades nutrió permanentemente sus composiciones.

Entonces, se dedicaron a recopilar, transcribir, clasificar y publicar, al punto de llegar a revolucionar la musicología en Europa, sobretudo por su postura etnográfica, que implicaba dedicación y respeto por el otro, actitud que rompe con la visión eurocéntrica de la música al entrar en diálogo con las músicas populares y reconocer estructuras musicales venidas de estos géneros.

Publican (Járdányi, 1975): *La escala pentatónica en la música folklórica húngara* (Kodály, 1917); *La canción folklórica húngara* (Bartók, 1924); *Peculiar estructura melódica en la música folklórica Mari* (Kodály, 1934); *La música folklórica húngara y de los países vecinos* (Bartók, 1934); *Corpus musicae popularis hungaricae* (Bartók, 1934); *Música folklórica de Hungría* (Kodály, 1937, p. 14). Fueron sesenta años de trabajo, cien mil canciones folklóricas recopiladas, todas ellas debidamente analizadas y clasificadas por

estilos y orígenes, para que pudiera tener sentido la investigación y la formación musical. A la par con la investigación etnográfica iban consolidando la historia de la música húngara, trabajo que continúan sus discípulos.

A zene mindekié: que la música pertenezca a todos²

Esta expresión encierra el principal objetivo del trabajo guiado por Zoltán Kodály, quien, en compañía de otros colegas, promueve la democratización de la enseñanza musical y logra que esté al alcance de todos al introducirla en la escuela, al servicio de la formación de sujetos y de un imaginario de país, a través del canto.

El método como tal no fue inventado por Kodály,

[...] él y cientos de sus alumnos y colaboradores lograron diseñar un método de pedagogía musical escolar que no solamente se convirtió en el método oficial de su país sino que se extendió por Europa y Japón y se arraigó fuertemente en Estados Unidos. (Zuleta, 2003, p. 1)

Él contribuyó directamente en la selección de recursos, aportó a la fundamentación y la elaboración de los fines y los principios que dirigirían la educación musical en Hungría. Se basó en un texto de Schumann,³ del que obtuvo sugerencias valiosas para ser implementadas en la propuesta:

El desarrollo del oído musical es absolutamente esencial... Es necesario practicar, aprender y reconocer las notas y las tonalidades tan pronto sea posible. Por muy débil que sea vuestra voz, debéis intentar cantar música escrita sin la ayuda de ningún instrumento, esto

2 Palabras en húngaro empleadas por Kodály, que expresan su sentir.

3 *Máximas musicales para el hogar y la vida* (citado en Szönyi, 1975), texto con una antigüedad de más de cien años al momento de emplearlo Kodály, pero de gran valor para la constitución de los principios y los objetivos del método.

agudizará vuestro oído. También debéis intentar aprender la lectura musical... Cantad mucho en grupos corales, y no temáis escoger las partes más difíciles. Esto os hará mejores músicos todavía... Escuchad atentamente canciones folclóricas, son una fuente de melodías maravillosas y a través de ellas, podréis llegar a conocer el carácter peculiar de muchos pueblos [...]. (Szönyi, 1975, p. 26)

De lo anterior se desprende la primera sugerencia para la enseñanza del solfeo, de la que propone que se debe procurar: “1. un oído entrenado, 2. una mente entrenada, 3. una sensibilidad entrenada y 4. unas manos entrenadas” (Szönyi, 1975, p. 26). Se destaca de dicha propuesta la necesidad de equilibrar estos cuatro aspectos fundamentales para la formación de un músico, evidenciado en la selección de un repertorio con el cual se logra el desarrollo integral y musical del ser humano.

El oído entrenado en el reconocimiento de estructuras rítmica, melódicas formales y armónicas es la base del desarrollo del pensamiento musical; una mente asociativa, con capacidad de mayor memorización, determina una mayor percepción de estructuras y conceptos musicales. Una sensibilidad entrenada permite interlocutar con el entorno sonoro y apreciar las expresiones musicales del otro. Unas manos entrenadas pueden comunicar en diferentes formas las cualidades básicas del sonido y convertirse en vehículos de la propia expresión.

Kodály fue un incansable y un convencido de la necesidad y la importancia de la alfabetización musical, empezando por la preparación de los maestros:

Dictó cursos de capacitación, revisó currículos, transcribió, adaptó y compuso una gran cantidad de canciones y ejercicios con fines pedagógicos y, hasta el fin de sus días, perseveró en el esfuerzo de elevar el nivel de instrucción musical en los maestros escolares. En sus propias palabras: Es mucho más importante saber quién es el maestro de Kisvárdá, que quién es el director de la Ópera de Budapest. [...] pues un mal director fracasa solo una vez, pero un mal

maestro continúa fracasando durante 30 años. Matando el amor por la música a 30 generaciones de muchachos. (Zuleta, 2003, p. 1)

Tiene en cuenta diferentes propuestas en el campo de la educación musical de su época, las cuales implementa como parte de las herramientas⁴ que se emplean en el método, como:

Solfa fue inventado en Italia y *Tonic Sol Fa* vino de Inglaterra; *sílabas rítmicas* fue un invento de Chevais en Francia, y muchas de las técnicas empleadas en el *solfa* fueron tomadas del trabajo de Jaques-Dalcroze; los *gestos manuales* fueron adaptados de la propuesta de John Curwen en Inglaterra y el proceso de enseñanza fue básicamente pestalozziano. (Choksy *et al.*, 1986, p. 70)⁵

Kodály se constituyó como la base de la educación musical húngara y el inicio de un estilo propio de música culta con identidad. Sugiere que la formación debe comenzar lo antes posible, siendo en primer lugar la familia la encargada de transmitir los cantos tradicionales y el gusto por cantar, y después la escuela tiene la responsabilidad de estimular, dirigir y formar musical, cultural y artísticamente a los alumnos. Con su entusiasmo y perseverancia logra consolidar lo que se denominó “escuelas con música” con resultados notables, logrando la conformación de una estructura académica que ha hecho de Hungría un país alfabetizado musicalmente, que cuenta con cerca de diez mil coros.

Esta metodología no está dirigida únicamente a niños, se propone como una forma de aproximar el conocimiento musical a la conformación de gusto y comprensión de la estética de la música

4 Consisten en el sistema de sílabas para los nombres de las notas, los gestos de la mano para las alturas y el silabeo rítmico para la preparación a la lectura rítmica (Choksy *et al.*, 1986).

5 “Solfa was invented in Italy and tonic solfa came from England; rhythm syllables were the invention of Chevé in France, and many of the solfa techniques employed were taken from the work of Jaques-Dalcroze; hand singing was adapted from John Curwen’s approach in England and the teaching process was basically Pestalozzian” [Traducción del grupo de investigación].

culta, para disfrutarla a partir de la apropiación del lenguaje en la cual se expresa. Esta idea se evidencia en la siguiente frase: “Quien ha aprendido a conocer y amar la música folclórica, también aprende a amar al pueblo y a procurar su bienestar, prosperidad y educación” (Járdányi, 1975, p. 20), en donde, además, se hace manifiesto el interés de Kodály por formar músicos sensibles a sus raíces y un público receptivo y conocedor del arte musical, para, de esta forma, contribuir a eliminar brechas clasistas con imaginarios en los que la música es privilegio de un sector reducido de las sociedades.

A través de la participación activa en la práctica musical, se “ayuda a los hombres a comprenderse mejor, y a enriquecer su mundo interior, y a gozar de la belleza. Sin música no hay vida espiritual completa” (Brufal, 2013, p. 6). Se hace presente también la preocupación en Bartók y Kodály por dirigir sus esfuerzos hacia el ámbito educativo con el ánimo de democratizar la música, tal como se ha planteado. Por lo tanto, no es casualidad el énfasis y la importancia dado a la voz humana en su propuesta. Kodály la toma como instrumento que permite abordar todas las cualidades del sonido y que aporta al desarrollo integral, por medio de la cual logra el objetivo propuesto de la democratización del conocimiento y la sensibilización a los tesoros del pasado contenidos en la música popular y folclórica que se cantaba en su país. Se ve esta inquietud cuando el maestro dice: “Nuestra época mecanizada sigue un camino que va convirtiendo al hombre en máquina. Solo el espíritu del canto podrá salvarnos de este fin” (Jardanyi, 1975, p. 24). Así, propone el desarrollo del potencial expresivo contenido en la voz y cómo, a través del empleo del canto coral, liberar a su pueblo del analfabetismo y de la incultura musical en la que se hallaban a comienzos del siglo pasado. De esta forma, logra también alejarse de las restricciones formales y estilísticas impuestas por la música erudita del siglo XIX, llegando así a la exploración de un nuevo idioma musical surgido del profundo conocimiento de su tradición y su cultura, por medio del cual se establecen las bases de una

formación musical sólida en lo melódico, rítmico y auditivo, que permiten la alfabetización musical de manera sistemática y gradual.

Su propuesta musical va de la homofonía a la polifonía, en la que emplea principalmente música popular, en la cual se hace presente la pentafonía, los giros modales, la herencia de la antigüedad y las nuevas fórmulas armónicas para los acompañamientos de las canciones que “tendría una fructuosa y refrescante influencia en los cansados y reseco ámbitos de la música occidental” (Jardanyi, 1975, p. 13). Bartók y Kodály comprendieron las inmensas posibilidades de las melodías tradicionales que recogieron en su entorno natural, y que plasmaron en multitud de transcripciones y luego composiciones, fruto de sus investigaciones, de las cuales se nutrieron y sirvieron los compositores del siglo xx.

A la canción popular y a la tradicional las define como “la lengua materna del niño/a y que debe aprenderla de la misma manera que aprende a hablar” (Brufal, 2013, p. 6), es decir, primero vivenciando las relaciones sonoras contenidas en las melodías, sensibilizando a las variaciones en las agrupaciones rítmicas y silábicas de los textos de las canciones, para luego sí llegar a la apropiación de cada uno de los elementos que las componen, comprendiéndolos, dándoles nombre y aplicación, sin perder el sentido lúdico y el goce estético que estas producen. Ese desarrollo musical se fundamenta en una continua y progresiva estimulación auditiva que contribuye a la constitución de un pensamiento sonoro que va a la par de la apropiación de la lectura musical.

La música coral a mediados del siglo xix en Hungría era de poco valor musical: caracterizados por construcciones homofónicas, eran coros comunitarios a cuatro voces masculinas acompañados por piano y melodías populares urbanas consideradas de tipo folclórico, que caracterizaron esos repertorios. Las melodías empleadas como base para las adaptaciones corales eran melodías gitanas o canciones populares creadas por compositores de la época. En estas no estaba resuelto claramente el problema de las traducciones al húngaro de los textos alemanes empleados en música vocal, teniendo en cuenta que la raíz lingüística a la que pertenece este idioma es de

carácter troqueo,⁶ por lo cual se acentúa la primera sílaba de cada palabra, en contraste con otros idiomas como el indoeuropeo que tiene carácter yámbico⁷ (Miró, 2011).

Kodály, doctor en filología húngara, creó la prosodia húngara que resuelve este problema, ajustando la sílaba no acentuada del pie métrico yámbico con la acentuada del mismo pie. Esto permitió la correcta y artísticamente válida relación poema-música en las obras corales. Con esto, logró la incorporación de la vasta producción poética de los escritores húngaros en la música coral y de la poesía popular campesina. (Miró, 2011, p. 8)

Kodály, el compositor

Su labor como compositor no puede verse desligada del pedagogo y político comprometido con la formación musical y de públicos, con fortalecer el papel de la música en la educación en general y su consecuente formación integral del ser humano, y, por último, como ya se dijo, de su labor como investigador. Nutrirse de las sonoridades de la música folclórica le permitió a Kodály componer desde música instrumental basada en la transcripción de una canción folclórica, hasta crear nuevas armonizaciones para esas pequeñas canciones. Járdányi (1975) comenta, por ejemplo, que Kodály presenta *En el cuarto de hilar* “una composición homogénea y dramática utilizando muchas canciones folclóricas” y en *Variaciones del pavo real* “penetra profundamente en una sola canción, revelando su variado y oculto colorido” (p. 20). Por este camino Kodály fue enriqueciendo la llamada música “culta”, por cuanto él consideraba que el desarrollo de la música folclórica

6 Hace referencia a las unidades rítmicas en las cuales se distribuyen las sílabas de los versos —se puede hablar de pies, pasos o compases—. En el caso del troqueo, es largo y corto (“Elementos de métrica latina”, 2014).

7 Este pie rítmico corresponde a corto-largo (“Elementos de métrica latina”, 2014).

y la comprensión de su lenguaje llevaban a la escucha de músicas de alto nivel y al lenguaje universal musical.

Dedica todo su potencial artístico e intelectual a la recopilación, selección y clasificación de obras folclóricas, como ya se expresó, además de componer infinidad de piezas, en las que se evidencian la pasión y el amor por su país y su cultura. Escribe repertorios para voces de niños y voces femeninas, inaugurando con esto un nuevo espíritu en la música, combinando las técnicas contrapuntísticas con las voces de niños, que dan origen a los cantos polifónicos en Hungría. Estas composiciones restan mucho de ser consideradas melodías “infantiles” o clasificarlas, inclusive, sencillas en su interpretación:

Kodály concibe a los niños como capaces de abordar y resolver aprendizajes musicales de alto nivel, para lo cual toma en cuenta las etapas de desarrollo de los niños y el entrenamiento musical adecuado para la realización de las obras. (Miró, 2011, p. 16)

Para este maestro la condición primaria para hacer música es una, que sea de calidad y a la cual pueden acceder los niños por el deseo natural de vivirla, disfrutarla y descubrir en ella la emoción traducida en sonido: “Entusiasmo puro e instinto ingenuo, raros dones en artistas adultos se encuentran en todo niño sano” (Kodály, citado en Miró, 2011, p. 17).

Escribe cuatro volúmenes de *Bicinia hungarica*, consistente en 180 piezas, y también lo que denominó ejercicios polifónicos a dos voces con 308 melodías, con las que fundamenta la construcción del canto polifónico en Hungría y por su mediación se propone lograr la alfabetización musical de su país. Es en la escuela donde se desarrolla y se enseña la lectura y la escritura musical como una competencia más, en igualdad de importancia y exigencia a las demás materias. Consecuencia de esto se publican “13 volúmenes de *Schola Cantorum*, con composiciones a dos y tres voces de maestros de los siglos XIII al XVII. Se incluyen motetes, corales, chansons,

melodías de danza con textos en inglés, flamenco, francés, latín, alemán, italiano y castellano” (Miró, 2011, pp. 16-17).

El método coral desarrollado se sustenta en una vasta producción musical que se construye a partir de intervalos de segundas consecutivas, luego va ampliando los intervalos y melodías en determinados giros melódicos propios de las músicas tradicionales, hasta complejas construcciones de orden cromático, siempre respetando la tradición y la música popular. Es una metodología vigente, de gran aceptación, de alto contenido artístico y estético, y, en palabras del maestro Alejandro Zuleta,⁸ “es un método fácilmente adaptable” que permite formar musicalmente a las siguientes generaciones. Su gran obra ha sido incorporada a los repertorios de coros y es de gran aceptación en el mundo entero.

Cantar en coro es aprender a trabajar en equipo, en el que cada esfuerzo individual está al servicio de todos y en búsqueda del bien común. Es el placer individual generado a partir de la práctica colectiva, en la que se pone de manifiesto la necesidad de aprender a escuchar al otro, y la individualidad es importante, pero lo es más el grupo, el producto construido entre todos. Es dejar salir por la garganta la música que primero ha resonado en el corazón, la cual se impregna de emoción y luego atraviesa el cuerpo que resuena integrándolo todo: mente, cuerpo, sonido y emoción.

El legado musical dejado por Kodály y por Bartók fue la ruta que muchos compositores del siglo xx continuaron y fortalecieron. Este par de gigantes incansables, por lo demás, semejan a dos caballeros que salen en búsqueda de un tesoro incalculable, llevando, en lugar de lanza y espada, pluma y pentagrama, reforzados con un agudo intelecto y una convicción aún más fuerte con la cual lograron consolidar una identidad nacional musical para el pueblo de Hungría, y una ruta metodológica y didáctica de la cual nos hemos beneficiado todos.

8 Expresado por el maestro en el III Encuentro Nacional Fladem, Pamplona, 2008.

Propuesta pedagógica

Para la implementación de la propuesta se deben abordar, a partir de repertorios cuidadosamente seleccionados y organizados con criterio pedagógico y didáctico, los siguientes aspectos que la componen (Choksy *et al.*, 1986):

1. Filosofía.
2. Objetivos.
3. Secuencia o sistema.
4. Herramientas.

La *filosofía* que subyace al método se puede condensar en las siguientes ideas generales:

- Toda persona que pueda hablar puede cantar y, por lo tanto, ser alfabetizada musicalmente. Es fundamental *hacer conocido* el lenguaje musical (Choksy *et al.*, 1986, p. 71).
- Cantar se constituye en la base de la musicalidad y los conocimientos musicales se adquieren por este medio. De las canciones se obtienen los contenidos y las comprensiones que se desean aprender: “Los niños deben cantar todos los días” (Forrai, 1975, p. 98).
- La educación musical es un gran aporte para la primera infancia: “la música moldea todo el carácter del niño, haciéndolo equilibrado, disciplinado, independiente, creativo y feliz” (Forrai, 1975, p. 98).
- Las canciones populares y las tradicionales⁹ se constituyen en la lengua materna musical. Son complemento para el de-

9 “La música folklórica es música viva, de alto nivel, y constituye una serie interminable de obras de arte. Bartók consideraba que una canción folklórica tiene el mismo valor estético que las fugas de Bach o las sonatas de Beethoven.

Una obra maestra se caracteriza por la perfección de su forma y contenido. Los niños pueden comprender y disfrutar las reglas que gobiernan la estructura musical, la proporción de la forma y el refinado juego de las partes, a través de las canciones folklóricas. Al mismo tiempo, logran captar el profundo contenido humano que

sarrollo del lenguaje, de la identidad cultural, además de permitir la alfabetización musical.

- Únicamente música de calidad, bien sea del folclor o compuesta, es la que debe ser empleada en la educación. Es fundamental una buena formación musical en el maestro (Choksy *et al.*, 1986, p. 71).
- La música debe estar en el centro del currículo, pues contribuye al desarrollo integral del alumno (Choksy *et al.*, 1986, p. 72).

Los *objetivos* para el entrenamiento musical sugerido por Kodály son:

- Desarrollar la musicalidad innata en cada niño de la mejor manera posible.
- Hacer del lenguaje musical parte del vocabulario de los niños para que sean alfabetizados musicalmente y puedan leer, escribir y crear música.
- Proporcionar a los niños su herencia cultural a través de las canciones populares.
- Poner al alcance de los niños la música del mundo al emplear piezas del repertorio universal, las cuales permitirán apreciar y amar la música de calidad porque conocen su lenguaje (Choksy *et al.*, 1986, p. 72).

En cuanto a la *secuencia*, son los pasos necesarios para llegar a cumplir los objetivos, debe estar en directa relación con el momento de desarrollo de los alumnos y tener en cuenta las necesidades de estos. Consiste en preparación-presentación-aplicación (Zuleta, 2004).

- *Preparación*: en esta fase se promueve el desarrollo auditivo, vocal y de la musicalidad en general a través de las canciones y juegos seleccionados según las posibilidades y nivel de madurez musical de los alumnos.
- *Presentación*: de contenidos rítmicos, melódicos, formales, armónicos, tempo, dinámicas y figuras musicales con las que se van a abordar las figuras rítmicas y las notas musicales.
- *Aplicación*: lectura y escritura de lo aprendido en la preparación y la presentación.

Aunque algunos alumnos pueden apropiarse fácilmente de los contenidos propuestos en los repertorios, hay otros que requieren más tiempo y acompañamiento; el trabajo secuenciado y estructurado logra que todos desarrollen habilidades musicales y buen manejo del aparato vocal. Es un entrenamiento que da resultado, el cual requiere constancia para lograr expandir las capacidades latentes en los niños. El progreso se evidencia en la cantidad de sonidos con los que se seleccionan las melodías, de la siguiente manera:

El orden en que se aprenden los intervalos musicales en el sistema Kodály es muy importante:

sol-mi,
 la-sol-mi,
 sol-mi-do,
 la-sol-mi-do,
 mi-re-do,
 sol-mi-re-do,
 la-sol-mi-re-do,
 mi-re-do-la,
 mi-re-do-la-sol,
 la-sol-mi-re-do-la,
 do'-la-sol-mi-re-do,
 sol-fa-mi-re-do,
 do'-la-sol-fa-mi-re-do-la-sol,
 mi-re-do-t(si)-la,
 (si)t-la-sol-fa-mi-re-do.

Estos intervalos son ampliados hasta conseguir una escala pentatónica.¹⁰ (Brufal, 2013)

El tránsito de la etapa inicial de sensibilización hasta la alfabetización musical está regido por tres momentos a cumplir: oír, leer y escribir.¹¹ Durante este proceso siempre se están trabajando los mismos elementos, pero con mayor complejidad: “Así como el niño se desarrolla físicamente, socialmente, emocionalmente, estéticamente e intelectualmente, el o ella también se dirigen a desarrollarse musicalmente en la adquisición e incremento de habilidades complejas, así como los conceptos involucrados”¹² (Choksy *et al.*, 1986, p. 73).

Las *herramientas* son empleadas desde el inicio, se constituyen como el principal factor de desarrollo para la alfabetización musical a través de las canciones y consisten en:

1. *Sílabas asociadas a las notas*: empleadas en el método denominado *tonic sol fa*, y son do, re, mi, fa, sol, la, ti (si en español) y do, tomando como centro tonal a *do* en la escala mayor y a *la* en la escala menor. Son sílabas de solfeo melódico (Choksy *et al.*, 1986).
2. *Signos manuales*: tienen su origen en una propuesta de Sara Ann Glover (1785-1867), maestra inglesa, la cual fue adaptada y popularizada posteriormente por Curwen para facilitar la memoria de las alturas de las notas y la lectura de melodías. Consiste en siete gestos o posturas de la mano que representan los sonidos de la escala de do y tienen cada uno un referente de altura en diferentes partes del cuerpo. Su ob-

10 Se presentan en su orden debido a la importancia referida.

11 Expresado por el maestro Alejandro Zuleta durante la realización de un taller de metodología Kodály en Pamplona, dentro del marco del III Encuentro de Fladem Nacional, 2008.

12 “As the child develop physically, socially, emotionally, aesthetically, and intellectually, he or she is also led to develop musically in the acquisition of increasingly complex skills and more involved concepts” (Choksy *et al.*, 1986, p. 73). [Traducción del grupo de investigación].

jetivo es generar una asociación entre nombre, gesto y sonidos de la escala, y por este medio fijar la memoria tonal, la escala y los nombres de las notas. Proveen seguridad y rapidez en el reconocimiento de intervalos.

3. *Silabeo rítmico*. Toma esta sugerencia de un método francés para facilitar el solfeo rítmico, en el cual se emplean las sílabas ta y titi, que sirven para percibir las agrupaciones rítmicas de las canciones de forma auditiva y melódica con las que se aborda la alfabetización musical.

En la obra musical y pedagógica de Kodály se hace presente el espíritu investigador que da rigor científico y estructura a la propuesta, y se evidencia la implementación de nuevas sugerencias en el campo de la educación musical que otros contemporáneos habían aportado. Logra crear un equilibrio entre arte y ciencia que se expresa en la coherencia de su sistema y la consolidación de lo que se conoce como método Kodály para la alfabetización musical.

El método Kodály en Colombia, sinónimo de constancia, paciencia y disciplina

Llega al país en manos del maestro húngaro Charles Gabor en 1976 (Ópera en Colombia, 2008)¹³ para formar la Ópera de Colombia, por petición del entonces Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), dirigido por Gloria Zea, quien lo nombra como director estable, lo que permite, además, posicionar el primer Coro de la Ópera en Colombia. *El Mesías* y *La traviata* fueron las dos primeras obras que se montaron en Colombia a través del método Kodály:

Los ensayos se hacían en el Museo Nacional, estábamos cerca de doscientas personas y era increíble cómo este maestro lograba

13 El maestro fue invitado a Colombia con el propósito de consolidar el naciente proyecto de la Ópera de Colombia.

llevarnos a través de las partituras, sin saber solfeo, era más bien algo intuitivo, pero la claridad de la dirección hacia que llegáramos a aprender todo.¹⁴

[...] inició una gran cantidad de alumnos ecuatorianos y colombianos en la lecto-escritura musical utilizando el Método Kodály, sin llegar desafortunadamente a realizar adaptación alguna del método. En resumen, el Método Kodály ha llegado hasta nosotros en su versión húngara traducida al castellano (con la música y la secuencia húngara) pero sin ningún tipo de adaptación a la música de los países latinoamericanos. La adaptación más familiar en nuestro medio es la mencionada de Lois Choksy. (Zuleta, 2003, p. 5)

Posicionamiento del método en Colombia y su adaptación

Es innegable que el gran encargado de liderar esta paciente y ordenada labor, con trabajo de hormiga o de abeja obrera, como bien se le quiera imaginar, es el maestro Alejandro Zuleta, quien en 1990 inició la titánica labor de recopilar el repertorio de juegos, rondas y canciones tradicionales y folclóricas transmitidas por los participantes en sus seminarios y talleres, con los que empezó la difusión del método:

[...] inició la recopilación del material folclórico infantil para los dos primeros niveles del método, así como la adaptación de los signos manuales y signos corporales a nuestro sistema de solfeo. La adaptación del método ha sido probada y difundida a través de talleres y seminarios dictados en la Universidad Javeriana (1990 y 1992), en la Universidad del Bosque dentro del Diplomado de Coros Infantiles y Método Kodály (2000) y grupos de maestros en 10 departamentos de

14 Relato personal de una de las integrantes del grupo de investigación que hizo parte del coro dirigido por el maestro Gabor, en 1976, durante el montaje de *El Mesías* de Haendel.

Colombia a través del Plan Nacional de Bandas y el Plan Nacional de Coros (1997-2002) del Ministerio de Cultura. (Zuleta, 2003, p. 5)

Se habla de adaptación del método pues en este se utiliza originalmente un sistema europeo denominado *do movable*.¹⁵ En Latinoamérica no es un sistema de uso común en las escuelas y los conservatorios, se emplea más el denominado *do fijo*,¹⁶ pues aparentemente se nos hace más difícil pensar en el do movable. El maestro Alejandro Zuleta lleva a cabo una adaptación muy funcional, trabajando desde los grados de la escala, los cuales asocia a los gestos Curwen, a posturas del cuerpo, a los que denomina “gestos corporales”,¹⁷ en donde cada grado se representa con una altura corporal que va desde sentados hasta estirados: “a los signos manuales Curwen el autor agrega los Signos Corporales que ayudan a sentir, en la postura corporal, los grados de atracción de las notas de la escala” (Zuleta, 2003, p. 17). La adaptación como tal se presenta en los libros de *Antología coral I y II*, con repertorios organizados por la secuencia, el sistema del método Kodály y las herramientas propuestas.

A continuación, se muestra una serie de recomendaciones hechas por el maestro Alejandro Zuleta, fruto de la experimentación directa, continua y sistemática con niños desde edades de preescolar hasta universitarios en toda Colombia:

15 En el sistema tonal mayor-menor, eje central del lenguaje del arte y la música en Europa desde 1700 a 1900, y aún en auge en algunas corrientes de la música popular, la alteración cromática de los grados “naturales” de la escala se debe principalmente a la modulación, en la que la tónica cambia a un nuevo tono o simplemente por el color de la escala, en la que las nuevas notas simplemente se usan para modificar el carácter de la escala dominante sin sugerir un cambio de tónica. Szönyi (1975) hace referencia al solfeo relativo.

16 “[...] y en los países latinos (Italia, Francia, España, América Latina, etc.) como los que utilizan las sílabas del solfeo relativo para los sonidos definidos, o sea, el llamado sistema del Do fijo” (Szönyi, 1976, p. 20).

17 Dicho por el maestro Alejandro Zuleta en el taller de Método Kodály realizado en Fladem-Pamplona 2008.

- La enseñanza musical en preescolar debe basarse en canto y movimiento.
- Las canciones deben ser seleccionadas para cada paso de la secuencia, para preparar los conceptos, para cantar y para escuchar (Zuleta, 2003, p. 6):

[...] más importante aún que la realización de unos contenidos o de una secuencia pedagógica, es el hecho de que los niños gocen de una rica experiencia musical a través de actividades lúdicas que los lleven a compenetrarse íntimamente con el hecho musical. Las actividades más importantes que deben realizarse con los niños de preescolar son las siguientes: ayudar a los niños a oír, sentir y diferenciar entre cantar y hablar. (Zuleta, 2003, p. 6)

- Se debe cantar con voz de cabeza, buscar la resonancia natural de la voz, por lo tanto emplear el mecanismo ligero de la voz (taller con Zuleta, 2008).
- Enseñar en orden los siguientes conceptos: dinámica, tempo, timbre, pulso, ritmo, acento, compás simple y compuesto, frase, forma y melodía (Zuleta, 2003, p. 6).
- Aprendizaje primero vivencial, emplear las herramientas del método.
- Que escuchen la canción mínimo tres veces.
- Desarrollar un claro concepto de agudo y grave antes de iniciar la lectura y la escritura musical.
- Siempre marcar el pulso, el ritmo y la subdivisión.
- Las canciones que tengan historia desarrollan la atención.
- El maestro siempre debe ser el mejor modelo.

El aspecto más característico de la metodología Kodály es que los conceptos musicales se enseñan a partir de la música viva. Una sencilla canción infantil es muchas veces una pequeña joya a partir de la cual se llegan a conceptualizar los elementos melódicos, rítmicos y formales de la música. (Zuleta, 2003, p. 18)

En general recomienda ponerse metas simples, sencillas y lograr sobre todo desarrollo vocal. A este periodo lo llama *iniciación*, es decir, afinar al niño que no afina: “en Colombia la mayoría de los niños no cantan, pues no les cantan, les ponen música” (Zuleta, conversación en 2008). Luego propone que la siguiente es la de *preparación*. En palabras del maestro Zuleta (2008),

[...] es pre coro, consiste en moverse y cantar, hacer y cantar, enseñarles a usar la voz, el mecanismo ligero, en tonalidad adecuada, en un rango adecuado donde los niños puedan cantar, sin salirse del pentagrama (de do central a fa última línea). Cantar suave en el rango adecuado, con la producción vocal adecuada, cantar “bonito”. Se cantan canciones para desarrollar la voz, no todas tienen que ser para leer. Cantar muchas, muchas canciones cortas, repetitivas, con grados 5.3.6. y con grados conjuntos, es poner la voz a funcionar, buscar que el grupo afine, emplear canciones cortas, “*píldoras de afinación*” (canciones de tres notas, de cuatro) primero lograr el desarrollo vocal y luego si llegar a leerlas.

Para el desarrollo rítmico y el melódico, están presentes las sílabas de solfeo rítmico y melódico, los signos de Curwen adaptados al sistema del do fijo, los signos corporales, la escalera de números con la cual crea una asociación visual con los grados de la escala, pentagrama manual, que consiste en emplear los dedos de la mano como si fueran las líneas del pentagrama, y el pentagrama vivo, que es un pentagrama gigante pintado en el piso. Para estos desarrollos la metodología siempre es la misma: consiste en preparación, presentación del contenido a trabajar y *práctica*, la cual se lleva a cabo a partir del repertorio seleccionado y sugerido en los dos volúmenes de su *Antología coral*, en los que presenta paso a paso el sistema y los contenidos, servidos en bandeja de plata.

El último aspecto del que siempre hace énfasis Alejandro Zuleta en sus seminarios y talleres es el “componente social”, la importancia de dar la oportunidad a todos de acercarse al canto

y disfrutar del trabajo en grupo, sobre todo a partir del buen trato y el buen ejemplo.

¡Gracias maestro!

Referencias

- Brufal, J. (2013). Los principales métodos activos de la educación musical en primaria. Diferentes enfoques, particularidades y directrices para el trabajo de aula. *Revista Artseduca*, 5, 7. www.artseduca.com
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A. y Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Prentice Hall.
- Elementos de métrica latina. (2014). Universitat de València. <https://www.uv.es/ivorra/Latin/metrica.htm>
- Forrai, K. (1975). La enseñanza de música en los jardines de infancia. En *Educación musical en Hungría* (pp. 97-117). Corvina Kiadó.
- Friss, G. (1975). Escuelas primarias especiales de música. En *Educación musical en Hungría*. Corvina Kiadó.
- Járdányi, P. (1975). Música folklórica y educación musical. En *Educación musical en Hungría* (pp. 11-25). Corvina Kiadó
- Kodály, Z. (1929). *Las corales infantiles*. Corvina.
- Lukin, L. (1975). La enseñanza de canto y música en las escuelas primarias y secundarias. En *Educación musical en Hungría* (pp. 118-146). Corvina Kiadó.
- Miró, C. (2011). Zoltán Kodály. Creador del arte del canto coral polifónico contemporáneo en Hungría. Vigencia y proyecciones de su obra. *Revista NEUMA*, 4(2) 10-50. http://musica.utalca.cl/DOCS/neuma/2011-2/Neuma_UTAL_9-50.pdf
- Ópera en Colombia. (2008). Colarte. Patrimonio Cultural Colombiano. <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=20929>
- Szönyi, E. (1975). El solfeo en la educación musical. En *Educación musical en Hungría* (pp. 26-95). Corvina Kiadó.

Zuleta, A. (2003). *Diplomado en Metodología Kodály*. Pontificia Universidad Javeriana.

Zuleta, A. (2004). El método Kodály en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 1 (1), 66-95.

Capítulo III.

Edgar Willems (1890-1980)

Quando observé la música desde el ángulo de la educación, descubrí que la fuente de vida de los elementos musicales: sonido, ritmo, melodía, armonía, improvisación, composición, no estaban en el conocimiento de la enseñanza académica, sino en el ser humano, en su múltiple naturaleza, dinámica, sensorial, afectiva, mental e ideal.¹

WILLEMS, 1971, citado en Chapuis y Westphal, 1980, p. 26

Gloria Valencia, coordinadora de esta investigación, después de haber recibido directamente las enseñanzas del pedagogo Edgar Willems, a través del estudio de su amplia bibliografía y tras una vida como educadora, considera que hablar de la obra de él es algo especialmente comprometedor; dice:

Con el transcurso del tiempo y a medida que lo he ido estudiando, profundizando sus planteamientos, trabajando con los estudiantes, se rememora y se recuerdan muchos momentos referentes a la historia de él, referida directamente en reuniones coloquiales con el maestro y los compañeros de los cursos de formación en el Instituto Willems, en Delémont, Suiza (1973-74). En esos momentos, cuenta su historia desde su niñez, cuando se interesaba en construir pequeños instrumentos musicales con materiales reciclables y gozaba cantando y haciendo música. [...] Recordar esos gratos encuentros con Willems es traer a la memoria al ser humano íntegro,

1 "A partir du moment où j'envisagé la musique sous l'angle de l'éducation, j'ai découvert que la source de vie des éléments musicaux, son rythme, mélodie, harmonie, improvisation, composition, était, non dans la connaissance des enseignements scolaires, mais dans l'être humaine, dans sa multiple nature, dynamique, sensorielle, affective, mentale et idéale" [Traducción de Gloria Valencia].

comunicativo, tierno, respetuoso, que lo hacía sentir a uno cercano a sus sentimientos, siempre amable al saludar o al iniciar una clase, igual. (entrevista a Valencia, 2016)²

Reflejaba en su comportamiento una especial coherencia entre sus principios y propuestas filosóficas y pedagógicas, desarrolladas a lo largo de su vida, en relación con la educación musical del ser humano. Sus clases no eran lo que hoy denominamos “magistrales”; podría decirse que quizás en el momento de la reflexión sobre el hacer sí lo eran, pero esa reflexión se convertía en “una comunicación que llegaba al alma, por su profundidad y sentido de vida” (entrevista a Valencia, 2016).

Willems evidencia sus inclinaciones artísticas desde su juventud al explorarse como pintor, artista (de bricolaje), músico y teatrero. Sus inicios como “docente” los realiza con su hermano menor, a quien le enseñaba a construir instrumentos, jugando y cantando. Su padre era maestro de capilla y fue su asistente al reemplazar a los músicos que conformaban la “fanfarria” (banda municipal) tocando diferentes instrumentos. Le gustaba organizar festivales y movimientos artísticos. Tuvo una infancia y adolescencia feliz, en un hogar con siete hermanos y un padre músico en Lanaken, pequeña población de Bélgica, donde nació en 1890.

Realizó seminarios pedagógicos, se recibió como “institutor” y tanto en su enseñanza musical como en varios campos de su formación inicial fue autodidacta. Se inquietó por la improvisación, y sin tener profesor de armonía y contrapunto se inició en la composición, lo cual le permitió descubrir como autodidacta “que la verdadera música puede venir de la necesidad de expresarse, y que ella se crea de dentro y no de afuera” (Chapuis y Westphal, 1980, p. 26). Posteriormente, estudió música en la Escuela de Artes de Bruselas, donde encontró el espacio para desarrollar su talento,

2 Este escrito está construido sobre la base de recuerdos y memoria de la maestra Gloria Valencia, quien fue alumna de Edgar Willems en el Instituto Willems, Conservatorio de Delémont, Suiza (1973-1974). Entrevista realizada el 16 de junio del 2016.

y continuar con su interés por la dirección de coros y grupos musicales (al igual que hacía en Lanaken), y la organización de eventos artísticos y musicales. Después, fortaleció su formación musical en París y Ginebra (en esta última ciudad se nacionaliza). A propósito de su ingreso al Conservatorio de Música de Ginebra en 1925, manifestó en uno de sus escritos: “increíble llegar al Conservatorio de Ginebra como estudiante a los 35 años de edad” (Chapuis y Westphal, 1980, p. 26).

Se podría afirmar que ese interés por la actividad coral desde muy temprano en su vida le permitió estar muy cercano al trabajo vocal, lo cual se aprecia en el desarrollo de su propuesta, en la cual considera la voz algo fundante de su trabajo, tanto por la importancia de la melodía, para él el elemento que tiene la primacía en la música, como por el valor dado a la canción, centro de los procesos de desarrollo musical propuestos en su método.

Dio una especial importancia al periodo entre 1914 y 1925, es decir, la posguerra, ya que los califica como “los años maravillosos de su vida”. En ese interregno, hacia 1918, llegó a París a perfeccionar sus estudios. Conoció a Raymond Duncan (hermano de la inolvidable Isadora Duncan, pionera de la danza contemporánea), quien tenía un teatro-estudio de arte, para compartir, capacitarse, producir obras artísticas, y con quien se identificó en sus ideales artísticos, estéticos y existenciales. Allí se reunieron diferentes artistas, inquietos por abrir nuevos caminos y propuestas en el arte.

Según Simone Demaria, amiga de Willems, copartícipe de las experiencias de ese grupo:

Nos trasladamos a Niza, Boulevard Gambetta, en una villa cuyo exterior evocaba vagamente una casa griega, con una terraza con columnas. El interior se componía de piezas sencillas, desprovistas de cualquier mueble [...]. La vida en comunidad era estilo espartano, pero llena de interés. Cada uno debía aportar su contribución de trabajo. Debíamos coser nuestros vestidos, la moda corriente era la túnica a la antigua y una capa de lana para el frío. Íbamos descalzos

tanto en verano como en invierno, con sandalias de cuero que fabricábamos nosotros mismos, lo cual en la época era un escándalo [...].

A pesar de la desnudez que hacía parte de la regla, vivíamos en una atmósfera de belleza. Raymond Duncan nos enseñaba la estética del gesto con el más mínimo trabajo manual [...] tomábamos nuestra comida sentados en el piso alrededor de una mesa grande. Si la comida estrictamente vegetariana era frugal, las discusiones eran ricas de sentido y los intercambios oratorios entre Duncan y Edgar, siempre apasionantes [...] nunca olvidaré nuestras discusiones sin fin sobre el mundo utópico creado por nuestro entusiasmo juvenil, Edgar era el único en conservar su gran calma. ¡Podríamos decir que éramos Hippies antes de tiempo! Pero, ¡éramos bellos! (Chapuis y Westphal, 1980, pp. 24-25)³

Inicia en 1925, una etapa importante de su vida cuando llega Willems inicialmente como estudiante y posteriormente como Profesor, al Conservatorio de Música de Ginebra, donde comienza a plasmar sus profundas teorías y reflexiones sobre la educación musical y que felizmente puede proyectar tanto a sus alumnos como a tres personajes, con quienes va a entablar un diálogo permanente durante muchos años: Ernest Ansermet, destacado director de Orquesta quien abrió las puertas a la música sinfónica en Suiza; Jaques

3 "Nous voilà à Nice, Boulevard Gambetta, dans une villa donc l'extérieur évoquait vaguement une maison grecque, par une terrasse à colonnes. L'intérieur se composait de simples pièces, démunies de tout meuble [...]. La vie de la communauté était spartiate, mais pleine d'intérêt. Chacun devait apporter sa contribution de travail. Nous devions tisser nos vêtements; la tenue courante était la tunique à l'antique et la grande cape de laine pour le froid. Nous allions pieds nus, été comme hiver, dans des sandales de cuir, que nous fabriquons Nous-mêmes, ce qui, à l'époque fit scandale. Malgré le dénuement qui faisait parti de la règle, Nous vivions dans une atmosphère de beauté. R. Duncan nous apprenait l'esthétique du geste dans le moindre travail manuel [...]. Nous prenions nos repas assis par terre, autour d'une grande table. Si la nourriture strictement végétarienne était frugale, les discussions étaient riches de sens et les joutes oratoires entre Duncan et Edgar, toujours passionnants [...]. Je n'oublierai jamais nos discussions sans fin sur le monde utopique créé par notre enthousiasme juvénile, Edgar étant le seul à garder son grande calme [...]. Peut-être étions Nous les 'Hippies' avant la lettre! Mais Nous étions beaux." [Traducción de Gloria Valencia].

Dalcroze, quien al igual de Willems incursiona en nuevas propuestas para la enseñanza de la música; Jean Piaget, gran psicólogo Suizo, con quien complementa sus importantes ideas e ideales sobre la Educación, para darle un marco psicológico, completamente nuevo en la época a la Educación Musical, y que se ha proyectado a través del siglo xx y xxi, con principios que perduran hasta el día de hoy. (Valencia, 2014, p. 12)

El año 1934 es un momento muy importante en su vida, ya que fue invitado a dictar una conferencia en el Conservatorio de París. Se trata precisamente de su primer escrito, que posteriormente fue publicado con el título *Nouvelles idées philosophiques sur la Musique et leurs applications pratiques*, el cual reúne en ese momento los principios de la educación musical sobre los que ha venido reflexionando durante los años anteriores y que se convierten en su “hoja de ruta” hacia el futuro, con un planteamiento claro y suficientemente estructurado de sus principios y fundamentos filosóficos, y una amplia reflexión y mirada abierta para su proyección y aplicación. Es admirable cómo Willems logró vislumbrar desde ese momento lo que continuaría desarrollando y aplicando a lo largo de su vida, con una permanente coherencia y profundidad en el desarrollo de su pensamiento, su importante planteamiento pedagógico y su propuesta didáctica. Se podría afirmar que fueron los inicios que definen su personalidad como músico, pensador y humanista, con un especial interés en la búsqueda de respuestas sobre la educación musical del hombre desde su más tierna infancia.

Algunos de los momentos vividos con él los relatan Chapuis y Westphal, en su libro *Siguiendo los pasos de Edgar Willems* (1980), en el que recogen memorias, cartas e historia personal de él, ya que pudo acompañarlo durante muchos años de su vida. En un apartado de su libro, refieren:

Llevado cada vez más a la introspección y la búsqueda de energía, de libertad y de autenticidad; trata de resumir sus pensamientos, los más íntimos, a propósito de los diferentes aspectos de la vida y de las

diferentes artes. Sobre el plan religioso (después de haber recibido una educación católica muy intensa), él se interroga en función de su sentido artístico. A menudo evocaba la importancia y el poder de la vida interior y de sus diferentes aspectos, como el valor de un solo pensamiento personal (lapidario) a condición que se escriba y se ponga en evidencia para que siga su camino. Inclusive, al final de su vida tenía la costumbre de colocar delante de él, a su alcance, papelitos bien visibles sobre los cuales anotaba un solo pensamiento, que resumía su meditación, su sueño o su intuición. (Chapuis y Westphal, 1980, p. 20).⁴

Willems había conocido movimientos espiritualistas, habiéndose comprometido con algunos de ellos, como el hinduismo y muy especialmente con el movimiento antroposófico universal, cuya filosofía lo induce al encuentro de la unidad entre los principios materiales y espirituales, y al estudio del ser humano y su relación con el sonido y el mundo expresivo de la música. Manifiesta la importancia de la musicoterapia (quizás el primer metodólogo que lo hace), fundamentada precisamente en lo esencial del hombre y de la música, lo cual lo aproxima a los fundamentos de la antroposofía formulados por Rudolf Steiner.

La proyección de su pensamiento y los planteamientos filosóficos y didácticos la llevó a cabo a través de conferencias y cursos tanto en París como en Ginebra. Posteriormente, y con el encuentro con Jacques Chapuis, su alumno, comenzó a planear la creación del Instituto de Educación Musical Willems hacia 1964, a partir de unas

4 "Porté de plus en plus vers l'introspection et la recherche d'énergie, de liberté et d'authenticité, il note puis résume ses pensées les plus intimes à propos des différents aspects de la vie et des différents arts. Sur le plan religieux, après avoir reçu une éducation catholique très intense, il s'interroge en fonction de son sens artistique. Il a souvent évoqué l'importance et le pouvoir de la vie intérieure et de ses différents aspects, telle la valeur d'une seule pensée personnelle, lapidaire, à condition qu'elle soit écrite et mise en évidence, afin qu'elle suive son chemin. Jusqu'à la fin de sa vie encore, il avait l'habitude de placer devant lui, à sa portée, de petits billets bien visibles sur lesquels il avait noté une seule pensée résumant sa méditation, sa rêverie ou son intuition." [Traducción de Gloria Valencia].

charlas que dictó en Bienne (Suiza), por invitación de quien fuera su estudiante en Ginebra. Fue en 1966 cuando se creó el Instituto en el Conservatorio de Delémont (Suiza), donde se desarrolló durante muchos años en forma amplia el estudio de su propuesta metodológica, con aplicación a niños y jóvenes, al igual que la formación a nivel superior de docentes para obtener el Certificado del Método Willems, con duración de tres años (Chapuis y Westphal, 1980).

Comprendió su gran misión de ofrecerle al mundo de la música su propuesta para realizar una conexión estrecha de la música y el ser humano, la cual concibe a través de la educación musical. A lo largo de su vida, Willems desarrolló una acción directa con diferentes grupos en países como Francia, Bélgica, Alemania, España, Unión Soviética, Argentina, Angola, Mozambique, Venezuela, Islas Azores y Portugal. Consecuente con su pensamiento, “a condición que se escriba y se ponga en evidencia”, plasmó sus planteamientos en una amplia bibliografía, que consideramos actualmente un valioso legado bibliográfico: *Nouvelles idées philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques* (1940), *L'oreille musicale, tome I, II* (1940-1946), *L'éducation musicale nouvelle* (1944), *Le jazz et l'oreille musicale* (1945), *La préparation musicale des tout-petits* (1950), *Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique* (1954), *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* (1956), *Introduction à la musicothérapie* (1970), *Solfège élémentaire* (1970), *La valeur humaine de l'éducation musicale* (1975). Después de una larga enfermedad, falleció en junio de 1980.

Lógica interna del discurso del pedagogo musical Edgar Willems

He creído encontrar, por los sistemas filosóficos, la solución de los problemas musicales. Desafortunadamente los filósofos parten muy a menudo, bien sea de consideraciones metafísicas o de consideraciones intelectuales. Ahora bien, como músicos podemos partir de la música en sí misma, comprendida como una manifestación directa del ser humano. Todo elemento musical, cualesquiera que sea, es una relación directa con el elemento humano que le ha dado nacimiento.

WILLEMS, 1934, p. 5

Si se logra descubrir y entender la lógica interna de un discurso, se comprende completamente la obra de un autor. Parece que Edgar Willems lo hubiera advertido así, dado que en las *Nuevas ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas*, conferencia de 1934, lo que hace es precisamente eso, presentar la lógica a través de la cual pretende desarrollar toda su obra posterior.

Cuando él dice que son nuevas ideas filosóficas sobre la música, está sugiriendo que viejas ideas se renuevan con los contextos y con las épocas:

[...] cuando en la primavera las flores se regocijan de nuevo, después del letargo invernal, acaso no decimos: ¡He allí flores nuevas! La novedad consiste entonces en una nueva relación entre una idea y la época, e inclusive entre una idea y su aplicación. (Willems, 1934, p. 1)

La postura filosófica de Willems es nueva en la medida en que entiende cómo el contexto creado por la recesión económica, posterior a la Primera Guerra Mundial y anterior a la Segunda,

requiere un pensamiento distinto sobre la educación musical y la responsabilidad de esta en la formación integral de seres humanos.

La lógica de su pensamiento presentada en dicho texto no es otra que la dialéctica, la cual no es nueva tampoco, estaba ya inmersa en el discurso de Karl Marx, quien, a su vez, la tomó de Heráclito, y algunas categorías e ideas de la cosmovisión griega que igualmente Willems retoma. Entre ellas, acoge la lógica dialéctica entendida como una *unidad de contrarios*, como fenómenos o *todos* compuestos por dos polos diferentes, pero en donde cualquiera de los dos lados tiene que entenderse siempre en relación con el otro; lo que le da vida o existencia a uno es su contrario. Willems establece una relación dialéctica para pensar las siguientes parejas de categorías: forma y contenido; forma y vida; cantidad y calidad; material sonoro y arte; material sonoro y espíritu artístico; vibración sonora y arte; formas rítmicas y vida rítmica; sentido y espíritu; escritura y contenido; lenguaje y pensamiento; existencia y esencia, entre otras. Si se piensan estas parejas de categorías con la lógica dialéctica, se fluye fácilmente por el pensamiento de Edgar Willems:

En efecto, hay *vida y forma, cualidad y cantidad, arte y material sonoro, vida rítmica* que es causa y *formas rítmicas* que son realmente los efectos, espíritu, técnica y formas técnicas. Nosotros estamos siempre en presencia de dos elementos complementarios:

- 1) La forma, siempre visible, que cae fácilmente sobre nuestros sentidos, de la cual uno se ocupa demasiado y se preocupa con especial cuidado para desarrollar en el alumno.
 - 2) La vida, el espíritu, tan a menudo ignorados e incomprensidos.
- (Willems, 1934, p. 1) (La cursiva es nuestra)

Pensamiento y lenguaje son una sola unidad, mantienen la misma relación dialéctica entre *contenido y forma*. La palabra (entendiendo el lenguaje como la palabra) es la forma por la cual se expresa un pensamiento o, dicho de otra manera, la palabra como forma existe gracias al pensamiento, pues lo que le da sentido

a las palabras o al lenguaje es el pensamiento, porque si no sería una forma vacía. Definitivamente, lo único que puede permitir que el lenguaje tenga sentido es el pensamiento y viceversa. Un pensamiento puede existir en cada uno de nosotros, pero sin la forma (palabra o lenguaje) no se expresaría, no se comunicaría.

En términos de la música sucede lo mismo. El *material sonoro* es la forma a través de la cual se expresa el *arte musical*, siendo el primero una forma que está manifestando el espíritu artístico. Willems, al definir la música, está recogiendo este pensamiento dialéctico: “la música es el arte de los sonidos” (Willems, 1934, p. 3), y como todo va del *polo material* al *polo espiritual*, el polo material tiene que ver con ese *material sonoro* (vibración sonora) que es la expresión de un *espíritu artístico*, pero ese ser humano (espíritu artístico) si no tuviera una forma a través de la cual expresar su arte, no podría darlo a conocer: “Si analizamos esa unidad, nos enfrentamos en primer lugar a ‘dos polos opuestos y complementarios’: la materia sonora y el espíritu artístico” (Willems, 1934, p. 2). Igualmente, las *formas rítmicas* están expresando un contenido que es la *vida rítmica*, y esta no podría ser expresada si no existieran dichas formas, las cuales, a su vez, tienen que ver con lo técnico, que son expresiones formales que manifiestan la vida rítmica del individuo. Entonces las formas rítmicas son lo que cubre el trabajo rítmico, expresión de los contenidos que abordan lo rítmico.

Willems establece entre *espíritu y sentido* otra relación dialéctica. El segundo son los sentidos de los seres humanos (oído, tacto, etc.), entendidos como formas a través de las cuales se expresa el espíritu del ser humano. Otra relación dialéctica clave es la que se puede establecer entre *esencia y existencia o apariencia*. La primera necesita *existir* para *ser*, y viceversa, toda apariencia es el resultado de una esencia, relación dialéctica clave porque Willems va de las *existencias* a las *esencias*, o del polo material al espiritual, básicamente.

Asumir una nueva mirada para comprender el contexto que le tocó vivir a Willems requiere la asunción de un principio

cardinal en su teoría, un eje estructurante de su pensamiento y que, por supuesto, es producto de la lógica dialéctica: “[...] colocar las fuentes de la música en el ser humano” (Willems, 1934, p. 5). Los aspectos de la vida son idénticos tanto para la música como para el ser humano, es decir, hay una unidad de contrarios entre el ser humano y la música; además de partir del polo material para llegar al espiritual, se debe partir de lo rítmico-melódico para llegar a lo armónico, de lo físico-emocional para llegar al pensamiento. Todos sus desarrollos teóricos van en esa misma línea, es la lógica dialéctica inmersa allí, que parte de comprender que las fuentes de la música están en el ser humano. Si se quiere comprender al ser humano, hay que encontrar esos puntos de entendimiento en la música y, al contrario, si uno quiere entender la música, los puntos de encuentro están en el ser humano. El hombre en esencia es música, es decir, mantiene una relación dialéctica con esta, y ella solo existe gracias a él. Hay una relación dialéctica entre ser humano y música, tanto que llega a equipararlos: el ser humano no es la música, la música no es el ser humano, pero esos dos contrarios forman una unidad dialéctica, en la que se equipara ser humano con música sin perder la esencia de cada uno.

Este pensamiento se extiende a sus tríadas (ritmo, rítmica y métrica; lo rítmico, lo melódico y lo armónico; lo fisiológico, lo afectivo y lo mental, etc.): “Voy a hablar de la ‘unidad’ de la vida, de su ‘dualidad’, y del ‘triple aspecto’ de la naturaleza humana” (Willems, 1934, p. 1). En las tríadas, la primera pareja de categorías se entiende como una unidad que mantiene una relación dialéctica con la tercera categoría; por ejemplo, entre lo fisiológico y lo afectivo hay una relación que forma una unidad de contrarios, la cual se corresponde dialécticamente con la tercera categoría, lo intelectual. En términos musicales, la melodía contiene al ritmo y, a su vez, la armonía contiene a la melodía y al ritmo, porque la melodía es la expresión de un ritmo y el ritmo la expresión de una melodía, formando una unidad que, al contrastarse con la armonía, mantiene también una relación dialéctica; es decir, esa unidad entre melodía y ritmo es la existencia de lo armónico,

está expresándolo, y esto no podría ser expresado si no es a través de lo rítmico-melódico:

Partiendo del polo material vamos hacia el polo espiritual: la vida física, afectiva y mental con la posibilidad por ambas partes, de ir hacia lo infinito, lo que nos permite añadir, si lo queremos, elementos infra-materiales (vida prenatal) o elementos supra-intelectuales (intuición o espiritualidad). Me limito a los tres aspectos principales, puesto que son los más accesibles, dado que nos expresamos diariamente a través de cada uno de ellos.

Ahora estamos frente a esos tres elementos fundamentales de la música: frente a la vida física colocamos el elemento rítmico, la vida, la propulsión rítmica; frente a la afectividad, la emoción, el sentimiento, ponemos el elemento melódico. Frente a la inteligencia, la vida mental, colocamos el elemento armónico. (Willems, 1934, p. 4)

El hombre mismo, el ser humano, cuerpo como tal, es decir lo fisiológico, está expresando unas emociones resultado de lo afectivo, pero estas requieren del cuerpo para poder ser expresadas; esa relación dialéctica se contrasta posterior y dialécticamente con lo mental, lo intelectual, esto es, el pensamiento es la expresión de esas emociones en los cuerpos o de los cuerpos en las emociones, y esos cuerpos en las emociones constituyen lo que le da sentido a lo mental, y así con todo. En términos de Willems, el sonido y el ritmo como elementos premusicales se convierten en musicales cuando el hombre los elabora, es decir, cuando pasan por el hombre en su vida fisiológica, afectiva y mental.

Una tríada muy interesante en Willems es la conformada por cosmos, ser humano y música. El cosmos mantiene una relación dialéctica con esa unidad de contrarios que se establece entre hombre y música, dado que se entiende el cosmos gracias a esa unidad dialéctica mencionada. Eso que está diciendo él no es nuevo, está recogiendo de los griegos su pensamiento sobre el cosmos. Por ejemplo, cuando estos últimos pensaban medir la distancia entre una esfera y la otra en el cosmos, escuchaban su música; lo

que están diciendo es que la música, en esa unidad dialéctica con el ser humano, puede llegar a entender el cosmos, o mejor, el ser humano y la música son la expresión de la música del cosmos, y el cosmos tiene una forma a través de la cual se expresa: esa relación entre ser humano y música. Willems tenía una comprensión más allá de lo musical, porque cuando él está hablando sobre la música del cosmos está diciendo que el universo es vibración, lo que ahora plantea la física cuántica, sino que lo estaba diciendo en palabras comprensibles para su época, pero sí tenemos que anotar que Willems era un adelantado en cuestiones físicas, acústicas y humanas.

A su vez, el cosmos mantiene una relación dialéctica entre leyes materiales y espirituales, es decir, lo que él siempre ha dicho: salimos de lo material para llegar a lo espiritual. El ser humano también conserva una relación entre leyes del sonido y leyes artísticas, porque el sonido es la expresión de lo artístico en el hombre y viceversa. Y en la música la relación dialéctica que se establece es entre el arte y el sonido, que es lo material, esto es, la forma que expresa un contenido que es el arte (lo más material del sonido es la vibración sonora); por eso, Willems define la música como el arte de los sonidos, en otras palabras, la música es la relación dialéctica que existe entre arte y sonido, siendo el sonido la forma material que expresa un contenido que es el arte, y el arte es expresado a través de los sonidos.

Ahora, para Willems (1934):

El sonido tiene tres cualidades: la intensidad, la altura y el timbre. Hay dos relaciones estrechas entre la intensidad y el ritmo, entre la altura y la melodía, y entre el timbre y la armonía (pues el timbre es el resultado de un conjunto de sonidos armónicos que se unen al sonido fundamental). (p. 10)

Dicho de otra forma, Willems (1934) sigue actuando con la misma lógica dialéctica aplicada a ese pensamiento en tríadas, veamos:

[...] nos limitaremos a atraer la atención sobre el hecho que el ritmo sonoro, por sus elementos de duración y de intensidad, provoca fluctuaciones de la altura del sonido, introduciéndonos así en el dominio melódico. Igualmente, una melodía bien equilibrada contiene ya en su estructura los acordes destinados a sostenerla armónicamente. (p. 7)

En términos filosóficos, el mundo humano, donde la inteligencia cobra importancia, se divide en la unidad de dos contrarios y esos dos contrarios son el mundo ternario que nos lleva a la tríada. Entonces, una línea (el uno) conduce de un punto al otro, pero la superficie (el dos) ya es entender la línea de otra manera; es extendiéndola y comparándola que se convierte en superficie y el volumen (el tres) ya habla de algo que contiene a esas cosas:

Las dimensiones también pueden ser consideradas bajo este triple aspecto. Se pueden representar las tres dimensiones por la línea, la superficie y el volumen. Según el aspecto “cardinal”, la superficie tiene más valor que la línea y el volumen más que la superficie. (Willems, 1934, p. 6)

Eso en términos del mundo vegetal, animal y humano, porque lo vegetal existe, está ahí, es orgánico, está ordenado; en lo animal encontramos algo de instinto, ya hay “afectos” (en términos de ser afectado), pero en el humano encontramos lo anterior más la inteligencia, lo que nos diferencia de los otros dos mundos. Sin lo vegetal y sin lo animal, no somos, nosotros también somos instinto pero también somos lo vegetal, que es naturaleza:

En la aplicación de sus principios filosóficos, cuando se hace la acción vuelven y aparecen las tríadas claramente en el escuchar, reproducir, reconocer; en el trabajo del movimiento sonoro, ahí es muy dialéctico, él dice: si uno trabaja el movimiento sonoro ascendente, es importante trabajar el descendente; si se hace el largo debe hacerse el corto. Él comienza trabajando el ritmo desde la relación

comparativa entre corto y largo. Se encuentra esa dialéctica en muchos momentos de la acción, pero al mismo tiempo no desampara las tríadas, para el trabajo de creatividad los pasos que propone son imitar, inventar e improvisar.

El imitar se conecta con el inventar en el trabajo en clase: imita un ritmo, inventa una melodía, si se imita es para guardar e inventar, y el inventar hay que estructurarlo mejor hasta volverlo una improvisación estructurada. Entonces se tiene el uno más dos y el dos más tres, son los procesos tan continuados en él, que se van llevando y avanzando en una forma muy lógica. Lógica, pero no es ni ordinal, ni cardinal, que es el vicio de los métodos del siglo XIX, hasta que no se aprendan las notas en clave de sol no puede aprender la clave de fa, hasta que no pueda hacer las negras, no puede hacer las corcheas, entonces, precisamente, aunque mantiene una secuencia lógica, trasciende al hecho de la cardinalidad y ordinalidad.

Hay en Willems un planteamiento en la práctica para llegar al solfeo: cuando propone la estrategia de los ordenamientos (la suma de intervalo más policordio), los fundamenta en el intervalo y el policordio correspondiente, cómo se suman y complementan en la parte práctica. Para las escalas, los intervalos, los arpeggios, propone el trabajo con los cuatro elementos que los componen: el orden de los nombres, de las notas, de los grados y de los sonidos. Él siempre ha dicho que hay un cuarto elemento que no se tiene en cuenta generalmente. Pero esa cuarta instancia tiene que ver con lo espiritual, con lo instintivo, sigue manteniendo la misma lógica. Se habla entonces de lo supra-mental, la creación suprema, el arte. El compositor es el único que ha llegado a ese cuarto momento. Cuando dice escuchar, imitar, reproducir: se reproduce con base en una imitación y viceversa, pero solo cuando se logra comprender es que se han recogido estas dos, sin las cuales no se puede llegar a ese momento supra-mental. (entrevista a Valencia, 2016)⁵

5 Gloria Valencia Mendoza tradujo varios de los textos de Edgar Willems: *Nuevas Ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas* y *El Oído musical*, tomo I. Actualmente es profesora titular catedrática pensionada de la Licenciatura en

El proceso auditivo toma los actos de la audición: oír, escuchar, comprender. Para Willems, el desarrollo del oído y de la audición interior (entrevista a Diana Franco, 2016)⁶ se inicia no con oír sino escuchar, reproducir, reconocer. El oír lo toma en relación con el cosmos, pero cuando se inicia un proceso para llegar a tomar conciencia del sonido retoma el escuchar.

Por último, para Willems pensar estas tríadas dialécticamente implica darle importancia y un lugar a cada una de las categorías, sin sobredimensionarlas, ni menospreciarlas, como parte de un tejido que permite visualizar y pensar, para el proceso pedagógico, el lugar y la importancia de cada una dentro de la unidad o “todo”. Es ir de lo inconsciente a lo consciente, de lo material a lo espiritual, sin quedarse en el excesivo intelectualismo —que puede entorpecer los procesos—; tampoco se trata de quedarse en lo material sin la comprensión de su contrario —ritmo y melodía—, que es la única posibilidad de darle sentido y significación a ese primer momento. Es entender la educación musical como un proceso que pasa por lo rítmico-melódico y armónico hasta llegar a lo supramental:

Para la melodía como parte del ritmo, la inteligencia no basta; no es punto de partida, la base. El elemento melódico, siendo del segundo dominio, y por supuesto el de la sensibilidad, es con ella y a través de ella que el músico lo expresará. [...] Cuántas veces he tenido que destacar la intrusión del pensamiento, en los alumnos principiantes cuando se trata de cantar una frase de ocho o diez y seis compases. Obstruido por la inteligencia, el alumno no llega a cantar sino sucesiones de sonidos desprovistos de vida interior, porque la inteligencia en este caso se encarga del dominio que no es suyo. (Willems, 1934, p. 11)

Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Entrevista realizada en junio 16 de 2016.

6 Diana Franco, coordinadora de cursos de Formación Willems, Medellín, Antioquia. Entrevista realizada vía internet el 25 de julio del 2016.

Bases psicológicas de la educación musical

La música, como todo arte, debe nacer y crecer según las leyes de la vida. En este sentido, la psicología puede conferir a la nueva pedagogía musical un carácter profundamente humano y ofrecer al educador, bajo el signo de la belleza, un noble y elevado ideal de vida.

WILLEMS, 1961, p. 18

La primera pregunta que surge sobre la significación de la relación psicología-educación musical invita a pensar por qué para Edgar Willems —a partir de esa organización lógica de su pensamiento filosófico— se hace imprescindible entrar en diálogo con la psicología. Para él, la música y el ser humano conforman una unidad, esto es, el ser humano se realiza a través de la música y ella está cargada de esos “elementos vitales de orden fisiológico, afectivo y mental” (Willems, 1961, p. 10) que constituyen al ser humano:

La música es un factor importante para la formación de la personalidad humana, no solo porque crea un clima particularmente propicio para despertar las facultades creadoras, sino también porque puede dar vida a la mayor parte de las facultades humanas y favorecer su desarrollo. (Willems, 1961, pp. 7-8)

Formar la personalidad humana se hace imprescindible en un mundo particularmente materialista, centrado en el desarrollo de la inteligencia que descuida lo afectivo y lo sensorial, fundamentales a la hora de consolidar un “nuevo humanismo, conforme a las necesidades de nuestra época” (p. 14):

La música se vive, se siente y se aprende a través de la misma música. La música es el objeto mismo del mismo trabajo; no es exterior,

viene de adentro hacia afuera. De lo subjetivo a lo objetivo. La idea es fortalecer la subjetividad a través de la musicalidad en el ser humano. Muy interesante cómo esa música se toma a través de los elementos de la música, metida en el ser humano. (entrevista a Valencia, 2016)

Si la música desarrolla facultades humanas es preciso entonces conocer la psicología del educando, dado que ella es la clave para comprender la naturaleza tanto del ser humano (integración de lo físico, afectivo y mental) como de la música (ritmo, melodía y armonía). En palabras de Willems (1961), “conviene, pues, apoyarse sobre datos psicológicos que permitan establecer más conscientemente que por la tradición una síntesis viviente y constructiva de los principios de la música y los de la educación” (p. 9), y todo ello solo es posible a través de esta última, por cuanto “La Educación, bien entendida, no es tan solo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida” (p. 10). Por tanto, educar sin conocer la psicología infantil es quedarse en “rudimentos”, al igual que dedicarse exclusivamente a la enseñanza de lo musical, técnico o instrumental es desconocer el potencial de la música para fortalecer la condición humana que requiere una sociedad, y, por supuesto, es no salir de la comodidad de la enseñanza tradicional. Se trata, entonces, de conocer la psicología infantil para cimentar las “bases” de una formación humana a través de la música, esto es, la educación musical.

Jean Piaget y Edgar Willems —amigos y contemporáneos— compartieron y se nutrieron mutuamente de muchos de los planteamientos encontrados en este último, por ejemplo, la diferenciación entre educar y enseñar; sus postulados sobre la educación y el papel de la experiencia; el constructivismo y la psicología evolutiva, entre otros. Por esta razón se hizo necesario retomar elementos del primero en su obra *Psicología y pedagogía* (1969) para comprender mejor la propuesta del educador musical.

Para Willems, la educación no puede confundirse con *instrucción* ni *enseñanza*, modelos pedagógicos típicos de la educación tradicional:

En el pasado, a menudo se limitaban a enseñar en lugar de educar, a explotar las dotes existentes en lugar de desarrollarlas, a favorecer, mediante una técnica cerebral o exclusivamente instrumental, el mero virtuosismo, todo ello en detrimento de los valores vitales auditivos y rítmicos. (Willems, 1961, p. 8)

Para Piaget, la educación a partir de la *transmisión* o la *repetición*, propias de la escuela tradicional, al no involucrar al niño en su proceso de construcción del saber, se queda en la simple instrucción o capacitación. Mientras no se dé a través de la *asimilación activa*, no es un conocimiento realmente incorporado en el niño o construido por él, por cuanto, tanto para Piaget como para Willems, el conocimiento se va logrando a partir de acciones del niño, que posteriormente se van a pensar y desarrollar mejor con la categoría de *experiencia*:

Si se desea formar individuos capacitados para la invención y hacer progresar la sociedad de mañana —y esta necesidad se hace sentir cada vez más— está claro que una educación basada en el descubrimiento activo de la verdad es superior a una educación que se limite a fijar por voluntades ya formadas lo que hay que querer y mediante verdades simplemente aceptadas lo que hay que saber. Pero incluso si se tiene por finalidad formar espíritus conformistas que marchen por los caminos ya trazados de las verdades adquiridas, subsiste el problema de determinar si la trasmisión de las verdades establecidas se consigue mejor mediante procedimientos de simple repetición o por una asimilación más activa. (Piaget, 1969, pp. 35-36)

Se afirmó, entonces, que los dos dan prioridad a la formación del conocimiento a partir de la experiencia, lo cual sugiere que el educador musical debe propiciar ambientes en los cuales el niño

adquiera ese saber a través de sus sentidos, *incorporando* a partir de la experiencia esas bases fundamentales de la educación. Para Willems (1961),

[e]n la misma música, estudiada bajo el ángulo de la naturaleza humana, podemos hallar los principios fundamentales más apropiados para la educación musical [...] [al] comprobar las correspondencias que pueden verificarse por medio de la *experiencia* y que ayudan a profundizar en los elementos estructurales de la música, como también en la mayoría de los fenómenos vitales que se presentan durante la práctica musical. (p. 17) (Las cursivas son nuestras)

De igual manera, en Piaget encontramos la categoría experiencia como parte constitutiva de su pensamiento constructivista, por cuanto es a través de esas acciones sobre la realidad que el niño “construye” su pensamiento; son *acciones de pensamiento*, no basta con que el maestro lo diga magistralmente, el niño debe pasar por ciertas operaciones mentales ligadas a la experiencia para construir ese saber. La transmisión se opone al descubrimiento por los sentidos y la repetición se opone a la asimilación activa, pasada por la experiencia:

Se ha insistido cada vez más en el curso de los últimos años y no dejaremos de repetirlo, sobre la laguna fundamental de la mayor parte de nuestros métodos de enseñanza que, en una civilización basada en gran parte sobre las ciencias de la experiencia, rechazan casi totalmente la formación del espíritu experimental en los alumnos. Tiene cierto interés, por tanto, examinar lo que la psicología infantil ha podido enseñarnos en estos últimos años sobre el papel de la experiencia adquirida en la formación de la inteligencia y sobre el desarrollo de la experimentación espontánea. (Piaget, 1969, p. 48)

La propuesta constructivista de Piaget (1969) se sostiene sobre dos pilares o categorías: la *experiencia* y las *estructuras de transformaciones*. Estas últimas se comportan como estructuras

cognitivas que pasan por la comprensión y requieren, para un nuevo conocimiento, inventar un nuevo soporte cognitivo. Pero, ¿qué son esas estructuras de transformaciones? Son la construcción del sujeto, quien no solamente habla de lo real (como si fuera un espejo), sino que crea nuevos conocimientos a partir de estructuras de transformación superiores que permiten comprender ese objeto desde la experiencia:

Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción. (p. 38)

Y para Willems (1961), “Más tarde puede llegar a ser *constructiva*, es decir, que permite combinar elementos conocidos” (p. 114).

Se encuentra una sintonía entre Willems y Piaget, cuando este último afirma:

[...] en lo referente de la acción de la experiencia sobre la formación de los conocimientos, hace ya tiempo que se ha convertido en una terrible trivialidad mostrar que el espíritu no es una tabla rasa sobre la que se inscribirán relaciones completamente impuestas por el medio exterior; por el contrario, se constata que toda experiencia necesita una estructuración de lo real, o sea una estructura de transformaciones para ser adquirida. O dicho de otra manera, que el registro de todo dato exterior, supone instrumentos de asimilación, inherentes a la actividad del sujeto. [...] En suma, cuando se trata de la palabra o de la enseñanza verbal, se parte del postulado implícito que la transmisión educativa proporciona al niño los instrumentos de asimilación como tales, al mismo tiempo que los conocimientos a asimilar, y se olvida que tales instrumentos solo pueden adquirirse mediante una actividad interna, y que toda asimilación es una reestructuración o una reinención. (Piaget, 1969, pp. 50-51)

Esas estructuras de transformaciones cognitivas propuestas por Piaget en Willems se expresan al comprender que la imitación y la percepción por sí solas no generan conocimiento, dado que requieren una construcción interior del sujeto para generar conocimiento que pase por la audición interior o esas *imágenes mentales* de las que habla Piaget (1969):

El término operativo abarca tanto las acciones iniciales como las estructuras propiamente operatorias (en sentido estricto). Sin embargo las realidades que se tratan de conocer no consisten solo en transformaciones, sino igualmente en estados, ya que cada transformación parte de un estado para llegar a otro y cada uno constituye el producto, el punto de partida de las transformaciones. Llamaremos figurativo, los instrumentos de conocimiento, que llevan a los estados o que traducen los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de estados: tales son la percepción, la imitación y esa especie de imitación interiorizada que constituye la imagen mental. (p. 44)

Para la maestra Gloria Valencia,

Willems en los procesos auditivos quiere llegar a establecer órdenes de los elementos de la música. Los órdenes que componen las escalas, los intervalos, los ritmos, son procesos continuados (para mí esas son construcciones), porque el niño tiene que ir asimilando y cada vez va progresando en su desarrollo musical, en su aprehensión del ritmo, de la melodía de la canción; igualmente, las propuestas que hizo Piaget para el desarrollo del pensamiento lógico se ven vivas en la propuesta de Willems. Se está desarrollando a través de la seriación, la clasificación, los ordenamientos del sonido, diferenciando alturas, timbres, duraciones, ritmos, intervalos, escalas, etc. Hay una aproximación entre los dos pensadores. (entrevista a Valencia, 2016)

Piaget (1969) dice: “el desarrollo espontáneo de la inteligencia que lleva de las acciones sensoriomotoras elementales a operaciones concretas y después formales, queda de esta manera, caracterizado por la constitución progresiva de sistemas de transformaciones. Llamaremos operativo este aspecto del conocimiento” (37); sin embargo, pareciera estar hablando Willems (1961): “el desarrollo continuo que va desde las acciones sensomotoras iniciales a las operaciones más abstractas” (p. 39). Como afirma Gloria Valencia:

El planteamiento grande de Willems (desde el constructivismo) es lo fisiológico en el ser humano, lo afectivo, lo mental y lo supra mental. Y los elementos de la música que toma, el ritmo, la melodía y la armonía. Pero lo que se entiende como la verdadera estructura del conocimiento, para llegar a niveles superiores del mismo, está en los procesos de cada uno de los elementos que conforman el desarrollo del ser humano y su conexión musical, para propiciar el desarrollo del pensamiento musical y la musicalidad. Por lo anterior, él se centra y profundiza en el desarrollo auditivo, a través del intenso estudio de la relación oído-sonido: audición interior, voz, proceso rítmico, proceso armónico. Además, establece un foco central o síntesis: la canción, que tomamos como elemento sincrético de la música. (entrevista a Valencia, 2016)

Para Piaget (1969), “las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera: en construir estructuras, estructurando lo real” (p. 37) y establece una relación dialéctica entre comprender e inventar. Como se puede observar, también comparte con Willems esa lógica dialéctica que enunciamos en el aparte sobre sus fundamentos filosóficos, además de lo que la maestra Gloria comenta:

La invención e improvisación son la mejor herramienta que tiene el maestro para saber si el niño ya está asimilando conocimientos musicales. Por eso insiste que en toda clase de música, por lo menos en una hora de música, haya 10 minutos de trabajo de improvisación,

porque es la mejor forma de saber si el niño está asimilando los conocimientos, conceptos y teorías. No se trata de que repita la definición del término, sino que realmente realice lo aprendido. Concreta su pensamiento sobre el proceso creativo con las acciones: imitar, inventar, improvisar, como un ciclo que se repite. Al tomar el punto de partida con la imitación, manifiesta que en cada imitación hay un ingrediente personal, el cual permite dejar huella, para la invención y la culminación del proceso con la improvisación, insiste que la verdadera asimilación del conocimiento y apropiación del mismo es cuando se puede proponer algo a partir de una propuesta personal. (entrevista a Valencia, 2016)

Willems y la Escuela Activa

Edgar Willems propone su filosofía —desde mediados de la primera mitad del siglo xx— basada en la interacción del hombre con todas sus capacidades y la música desde los elementos que la componen. Impregnado por los grandes cambios que produjo el paso del siglo xix al xx, se aproxima a los postulados de la Escuela Activa, enfatiza en la importancia de la acción a través de la vivencia y de la experiencia musical para transitar caminos que, a través de la toma de conciencia de los elementos musicales experimentados, conduzcan al acto consciente musical y a la adquisición de los saberes que ofrece la música. La acción lleva a procesos de asimilación y análisis. Willems (1962) expresa que “[...] el verdadero músico enseña la música partiendo de estos elementos que son de una riqueza ilimitada” (p. 17).

Remontándose a los cambios trascendentales de la educación, en la transición del siglo xix al xx, se encuentra a los grandes pensadores de la época: Jean Jaques Rousseau, Edouard Claparède, Ovide Decroly, John Dewey, María Montessori, Celestin Freinet, Johann Pestalozzi, Jean Piaget, por citar apenas a algunos. Sus teorías condujeron a formular nuevos interrogantes y, por consiguiente, descubrir alternativas de respuesta a las preguntas que surgen de la obra *Didacta magna* de Comenius: qué, quién (a quién), por qué,

para qué, cómo, dónde, cuándo enseñamos y cuándo aprendemos (Zapata *et al.*, 2006).⁷

En la búsqueda de esas alternativas se manifiesta un nuevo pensamiento ubicado en la acción educativa, que pasa de ser pasiva a una verdadera acción, para denominar los dos planteamientos: de un lado, la escuela tradicional o pasiva, y del otro, la escuela nueva o activa. Se pasa de la acción de “enseñar o transmitir conocimiento”, de un ser que recibe —que acepta— que no propone, a la interacción de los personajes de la acción, es decir, una acción recíproca de “enseñar y aprender”, en la que maestro y alumno son actores directos de los procesos de desarrollo y adquisición de conocimientos:

Con el término Escuela Nueva se denominan aquellos intentos que se iniciaron a finales del siglo *xix* y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo *xx*, orientados hacia la crítica de la Escuela Tradicional y autoritaria predominante de esta época que se caracterizaba por un tipo de enseñanza centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje. (García Jiménez, 2009, p. 2)

Al considerar al siglo *xx* como el siglo de oro de la educación, de la transformación educativa, se impacta igualmente la educación musical. Se concibe entonces esta última como aquella que contiene procesos de enseñanza-aprendizaje, con métodos y didácticas características que buscan la transformación integral del ser humano bajo los principios de la Escuela Activa. Para Willems, igualmente, es a través de la música que se puede lograr el desarrollo integral del ser humano (Zapata *et al.*, 2006).

En esa acción recíproca, maestro-alumno, enseñar-aprender, Willems da un especial significado a la aplicación de un criterio psicológico en los procesos de adquisición del conocimiento, en

7 Comenio (1592-1670), pionero de la educación y autor de la obra *Didáctica magna* que aparece en 1630 (Piaget, 1993).

los que se tienen en cuenta los intereses y las necesidades del estudiante, su motivación como fuente de interés en la misma acción pedagógica, en contraposición a un criterio lógico en el que cuenta primordialmente la organización del programa según el criterio del maestro, quien lo ordena fundamentado en sus propios conocimientos y voluntad, lejos de la realidad, las capacidades y las expectativas de aprendizaje del educando (Valencia, 2015, p. 13).

La escuela tradicional toma la potencialidad de los humanos como seres inteligentes, donde la enseñanza se basa en la memoria repetitiva y la inteligencia gnóstica para cumplir con el programa previsto. La Escuela Activa considera al hombre un ser con un potencial creador, que aporta a su proceso de desarrollo desde lo sensorial, lo afectivo y lo intelectual, dándole especial importancia a los sentidos. El pensamiento de Willems y su enfoque de desarrollo integral del ser humano propone esa tríada, de manera permanente, en los procesos musicales: lo fisiológico (sensorio-rítmico), lo afectivo (emociones, sentimientos) y lo intelectual (imaginación, memoria). O sea, con el énfasis en los procesos, se aparta del enfoque tradicional para proponer al docente estrategias que permitan la interacción de él con el estudiante (Valencia, 2015, p. 15).

Willems presenta los procesos de desarrollo y adquisición del conocimiento desde la vivencia, es decir, la experiencia integral, que se conecta directamente con los planteamientos de la Escuela Activa en tanto parte de la práctica para ir a la teoría. Da respuesta a los interrogantes mencionados en la interacción del maestro y el educando; no se habla de una materia, sino de los contenidos del programa, y está presente la motivación de uno y otro y el propósito que se quiere alcanzar. El maestro tendrá en cuenta la creatividad y las estrategias en su actuar como docente, aprovechando el material, el entorno y las expectativas del estudiante. Toma el sonido como la materia prima de todos los procesos, para establecer una conexión permanente con la audición. El objeto del proceso siempre es la música y la vida musical del estudiante: “Desde la más tierna infancia, recurriremos a la imaginación creadora del niño. Una de sus mayores satisfacciones es la de inventar juegos musicales,

ejercicios y pequeñas melodías. Este es también uno de los mejores elementos para despertar su interés” (Willems, 2001, p. 19).

Freire (1970) afirma que “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 77). Willems en su propuesta de desarrollo integral también nos habla de dos polos a través de los cuales se da esa integración, a partir de la vibración sonora como polo material del sonido y el arte, a nivel supramental del hombre, es decir, el acercamiento del ser humano a su propio proceso de desarrollo musical, en el que también hay una doble intervención y compromiso de educador y educando, como lo manifiesta Freire y lo plantea la Escuela Activa.

Para Jhon Dewey, la educación puede ser vista como la práctica de la filosofía. Dice que la filosofía y la educación van de la mano, y concibe la primera como un método que debe ser aplicado por los filósofos en el estudio y la comprensión de los problemas de la humanidad y la segunda como “el método fundamental del progreso y la reforma social” (Dewey, 1972, p. 12).

Según lo anterior, la propuesta pedagógica de Willems tiene unas profundas bases filosóficas, sobre las cuales construye su método para establecer la conexión manifiesta del ser humano con la música. Las anteriores consideraciones nos permiten establecer la coherencia de los postulados de la Escuela Activa con los planteamientos y la filosofía de Edgar Willems. Precisamente, el desarrollo de su pensamiento con proyección a la acción lo plantea a partir de 1934, en la conferencia *Nuevas ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas*, continuando en su camino de profundización y análisis de sus ideas, para acercarse y adelantarse a los fundamentos del constructivismo.

La metáfora del relojero suizo

En Edgar Willems confluyen aspectos de la tradición musical de su país y algunos elementos que caracterizan la cultura suiza, como

la calidad, la precisión, la puntualidad y la confiabilidad. Estos se hallan en la base de su formación musical y humanista, y sirven de apoyo al proceso de resignificación que él plantea en la formación humana y artística en su época, así como a la propuesta que hace para las generaciones futuras sobre la musicalización del niño. Se fusionan, entonces, la formación interdisciplinar adquirida de su padre, maestro de escuela y director de fanfarria, laboratorio musical y medio de exploración de sus capacidades y, de forma metafórica, algunas tradiciones artesanales de su país, en las que se evidencian el empleo de técnicas refinadas y la búsqueda del equilibrio entre conocimiento, arte y disciplina.

Suiza es famosa por la excelencia en la elaboración de chocolates finos, quesos de reconocimiento en la gastronomía mundial, navajas y herramientas de precisión, bancos, seguros, medicamentos y relojes de gran calidad y durabilidad. De estas representaciones tangibles del mundo de la industria de ese país, se tomará la analogía del oficio del artesano constructor de relojes, por medio de la cual se establecerá una relación entre Willems, su pensamiento pedagógico, el proceso de musicalización del niño y el trabajo del orfebre, el cual requiere gran precisión, observación, conocimiento de las piezas y del procedimiento a seguir.

Para empezar, un poco de historia de la industria relojera suiza, la cual está precedida de gran reputación por su confiabilidad, resistencia e innovaciones en sus productos. Tras la gran reforma calvinista, los artesanos se encontraron con grandes dificultades para ejercer su oficio debido a la prohibición de usar joyas y objetos ostentosos en el arreglo personal. Los orfebres y maestros joyeros, en especial en Suiza, por la necesidad de hallar nuevas opciones para su oficio y su talento, se dieron a la tarea de desarrollar el sutil y exquisito arte de la fabricación de relojes.⁸ Este fue el origen del arte relojero y de los nuevos productos que surgieron como

8 Dada la dureza de la reforma de Calvino, y siendo el oficio de orfebre muy popular en esa época, se vieron abocados a buscar cómo emplear sus conocimientos y crearon la relojería como una alternativa por ser joyas útiles (El arte relojero, s. f.).

alternativa de empleo para este sector de la producción en esa época, como es el caso de los instrumentos mecánicos de música y las “cajas de música”,⁹ de gran aceptación, las cuales perduran y se difunden hoy en día.

La disciplina requiere de paciencia, amor al oficio y pericia, habilidades necesarias en un artesano. De forma similar, podemos observar algunas semejanzas entre el procedimiento en la elaboración de los relojes y el proceso de musicalización del niño y la personalidad básica que hace ver a Willems como un artesano de humanos, un maestro que practica el arte de la “impecabilidad” en todo lo que hace, dice, piensa y propone. Es la maestría del que sabe, conoce y equilibra su hacer en un todo coherente, en un increíble balance entre arte, ciencia y humanidad.

Al adentrarse en la metáfora de la fabricación y el funcionamiento de un reloj, se tomarán los aspectos principales de ese proceso y los pondremos a dialogar con la propuesta de este metodólogo, quien, por su disciplina investigativa, el conocimiento adquirido a raíz de su inquietud pedagógica y psicológica, su amor a la música y el deseo por “conducir al niño por el camino del arte” (Willems, 1976, p. 10), trae a la memoria la imagen de un artesano comprometido y riguroso con su saber, involucrado en una práctica que lo lleva a la perfección de su hacer.

En sus palabras, consideraba que

[...] ser músico implica no solamente la capacidad de ejecutar “trozos musicales”, sino que exige también estar animado de una vida musical en la que el sentido rítmico, la sensibilidad auditiva y la inteligencia se unan en una síntesis viviente. (Willems, 1976, p. 10)

Estos aspectos son fundamentales en su propuesta y vienen a tomar el lugar de la “cuerda del reloj” (representa la intención creadora de este artesano) y le aporta “vida” al desarrollo integral

9 La historia relojera de Suiza está vinculada al desarrollo de los primeros instrumentos mecánicos (Los orígenes del reloj, 2007).

por medio del cual se “aspira a ser un elemento cultural capaz de influir a la vez sobre los sentidos, el corazón y el espíritu, uniéndolos armoniosamente en la práctica musical” (Willems, 1976, p. 11).

Dar “cuerda al reloj” es iniciar un movimiento, es producir energía cinética,¹⁰ con la cual se ponen en funcionamiento pequeñas ruedas y engranajes que empujan resortes y otras piezas con las cuales se regulan y sincronizan las agujas que marcan el tiempo. Es decir, se inicia con la música misma, el ritmo viviente, las canciones seleccionadas con objetivos pedagógicos, la audición y la improvisación, movidas principalmente por el amor a la música y el desarrollo de una actitud, sentida y pensada desde “adentro” (Willems, 1971b). El paso de un engranaje a otro significa sincronía y orden, que en la propuesta se ve reflejada en las trilogías con las que este maestro fundamenta el hacer y el saber musical, representado en el aspecto fisiológico, afectivo y mental, en la secuencia auditiva que está en oír, escuchar y entender, y en las acciones de escuchar, reconocer y reproducir, todo esto mediado por la participación activa del alumno y el conocimiento de “la naturaleza real de los elementos fundamentales de la música y sus relaciones con la naturaleza humana” (Willems, s. f., p. 12).

En la propuesta de musicalización de los niños es evidente la presencia de secuencias en los diferentes momentos del desarrollo, ordenamientos de notas, intervalos y grados de la escala, presentados metódicamente y de forma sincronizada, recordando una vez más al artesano relojero que trabaja con gran precisión y expresión estética, en búsqueda constante por perfeccionar su hacer, como se evidencia en el texto de Willems (1976, p. 11): “los descubrimientos y nuevas ideas nacían a cada contacto, y tuve pronto la convicción de que estaba sobre un camino nuevo, propicio para prestar servicios reales a la enseñanza musical”.

El delicado engranaje que constituye el plan de trabajo propuesto inicia con las canciones, continúa con las asociaciones del movimiento sonoro y la altura del sonido, se asienta el proceso

10 Es aquella que posee un cuerpo por razón de su movimiento.

rítmico y melódico a través de la invención y la improvisación, y se balancea el sistema desde el desarrollo auditivo, cerrando el proceso y poniéndole la “tapa” con el solfeo y la práctica instrumental. Queda así completa la ruta de “elaboración” del “instrumento humano”, bajo la mano y guía de un sabio artesano, del cual perdurará su ciencia y trascenderá para beneficio de las siguientes generaciones. En él se funden *tiempo* y *música*, ambos inmortales, con su tictac, evocación y memoria de lo que fue, de lo que es y de lo que será.

El pensamiento de Edgar Willems en torno a la musicoterapia

La preocupación constante por mejorar la condición del ser humano a través de la música y la experiencia sensible que se construye a través de una práctica reflexiva de la pedagogía musical con los niños fueron, sin duda, factores que le permitieron a Edgar Willems advertir algunos de los efectos benéficos en la salud psíquica y física obtenidos a través de la práctica musical. Willems consigna la importancia de ir más allá del simple hecho de escuchar para obtener beneficios de la música cuando afirma: “El verdadero poder terapéutico reside, empero, en la práctica personal, desde los simples ejercicios hasta la improvisación y la composición” (Willems, 1961, pp. 190-191).

Además, señala que la práctica musical tendrá un efecto benéfico sobre la persona si el maestro de forma atenta y respetuosa está consciente de las posibilidades del estudiante, al no sobrecargarlo con ejercicios más allá de sus capacidades (Willems, 1961). Tal afirmación podría considerarse uno de los recursos del pedagogo, sin que sea necesariamente musicoterapeuta, pero Willems resalta el valor de los efectos terapéuticos de la música, por cuanto quiere destacar su potencial como herramienta para actuar de manera benéfica sobre el ser humano:

Simple ejercicios rítmicos, efectuados en condiciones normales de relajación, han logrado efectos saludables sobre el sistema nervioso,

hasta en el caso de contracciones rebeldes a los tratamientos por medicina sintomática. En otros casos de diversa índole, concernientes también a los niños, la música ha logrado producir efectos saludables sobre el estado psíquico o sobre la armonía general del ser humano. (Willems, 1961, p. 189)

La terapia en Edgar Willems

A partir de la estrecha relación que establece Edgar Willems entre el ser humano y la música, se vislumbra una clara influencia de ideas propias de la Antigüedad clásica. El enunciado de la relación música-ser humano se deriva de reconocer el poder que tiene la música de afectar el estado anímico, el comportamiento y la salud de las personas.

Un ejemplo del reconocimiento que hace Willems a las teorías que provienen de la Antigüedad clásica lo encontramos en el siguiente aparte de su obra *Las bases psicológicas de la educación musical*, cuando alude directamente a Boecio:¹¹ “La salud es tan musical, que la enfermedad no es otra cosa que una disonancia, y esta disonancia puede ser resuelta por medio de la música” (Willems, 1961, p. 191).

Este enunciado, a su vez, se relaciona con el concepto pitagórico de enfermedad como expresión de una falta de armonía y sugiere, por tanto, que la enfermedad es susceptible de ser tratada a través de la *introducción* de una música que al ser armoniosa tenga la capacidad de sanar al individuo. Al respecto, Even Ruud afirma (1990, p. 21):¹²

Otras teorías antiguas sostenían el concepto de enfermedad como desarmonía, tanto sea “espiritual” como la falta de “armonía” en el sistema pitagórico, o como desarmonía interna entre los humores del cuerpo, la llamada patología humoral. Se pensaba que la música restaura la armonía, sea porque reflejaba los números del

11 Filósofo romano, vivió aproximadamente entre el 480 y el 525.

12 Musicoterapeuta noruego nacido en 1947.

macrocosmos (Pitágoras: el “efecto alopático”), sea porque purificaba el cuerpo a través de la actividad catárquica (Aristóteles: el “efecto isopático”).

Tales afirmaciones se relacionan también con la teoría del *ethos musical* de los antiguos griegos, condensada en torno a la famosa frase atribuida a Platón: “Dejadme hacer las canciones de una nación y no me preocuparé de quien haga sus leyes” (Grout, 2008, p. 8), y que enuncia el papel de la música y de elementos musicales específicos, como las escalas, como reguladores de la emoción y la conducta humana. En lo concerniente a la música, el *ethos* de los griegos postulaba que los diferentes tipos de esta, construidos alrededor de las escalas y *modos*, tenían un efecto directo sobre la psicología y el comportamiento de las personas, y que, por tal razón, la música debía ser *administrada* de forma cuidadosa según las necesidades e, incluso, el papel que desempeñaban los sujetos dentro de la sociedad (Grout, 2008).

En este sentido, se encuentra una clara coincidencia con el pensamiento de Willems cuando afirma:

[...] en muchos casos los métodos pedagógicos superficiales o el abuso de una música desequilibrada producen efectos deplorables y hacen caer en descrédito sobre la influencia bienhechora que la misma puede tener en el estado físico y moral. Ciertas músicas modernas, y no pensamos tan solo en el *jazz*, pueden provocar un desequilibrio en el sistema nervioso. En cambio, muchas son las personas que al oír buena música han podido comprobar sus efectos terapéuticos. (Willems, 1961, p. 190)

Hay dos ideas claves que permiten delimitar y ubicar el pensamiento de Willems en torno a su concepción de salud y de “buena música”, ya que él afirma que la “buena música” es aquella que produce efectos terapéuticos cuando contribuye a “equilibrar” al ser humano, mientras que el *jazz* y algunas músicas modernas de su época tienden a producir “efectos deplorables” en el estado físico

y moral de las personas. Tales afirmaciones pueden ser discutibles desde ópticas más modernas, pero, ante todo, requieren ser revisadas a la luz del contexto histórico y geográfico de la época. Es importante establecer que el jazz que se escuchaba en la época en que Willems escribió *Las bases psicológicas de la educación musical* (1956) no había alcanzado el nivel de sofisticación armónica y expresiva que se conoce hoy. Era, pues, una música que sonaba un tanto “primitiva” en contraste con la música académica de tradición occidental. De igual manera, muchos europeos consideraban el jazz una expresión de dominación cultural —en los terrenos musical y político— que provenía de Norteamérica. En el mismo sentido, la concepción de salud en términos de “consonancia”, “armonía” o “equilibrio” se ha revaluado a la luz de teorías médicas actuales y de las escuelas psicológicas de la denominada “tercera fuerza”, en términos de “dinamismo”, “transformación” y “potencial de crecimiento”. Sin embargo, actualmente siguen siendo válidos muchos de los postulados que propone Willems, por cuanto la relación música-ser humano puede ser utilizada también como propiciadora de las “fuerzas dinámicas de cambio” (Bruscia, 1997) que promueven la actualización constante del individuo.

Entonces, conceptos como belleza, armonía y consonancia no necesitan ser apartados necesariamente de la terapia, sino, más bien, complementados y ampliados a un marco más general dentro del tratamiento, ya que, como dice Violeta Hemsy de Gainza:

En la música de Bach, según Willems —y otros! — el equilibrio de la forma —la armonía, el contrapunto— alcanza tal nivel de perfección que no puede menos que evocar los conceptos de belleza, equilibrio e inteligencia. Esa música, así como la de Mozart, para Willems no tendría “contraindicaciones”, ya que es pura y armoniosa, estéticamente lograda y, por lo tanto, solo inducirá efectos positivos sobre la persona. (Hemsy de Gainza, citada en Benenzon, 2008, p. 211)

Existen postulados que aparentemente no coinciden con las ideas iniciales de Willems, como los planteados en el modelo musicoterapéutico propuesto por Paul Nordoff y Clive Robbins, desarrollado inicialmente con niños con autismo y otras discapacidades, en el cual se dice que “los impulsos naturales y tendencias se deberían usar como fuerzas dinámicas en terapia más que como fenómenos no deseables que deben ser controlados” (Bruscia, 1999, p. 32). Sin embargo, los resultados musicales que van logrando, a la par con el crecimiento psicológico y espiritual de lo que ellos denominan el “niño musical interior” de los pacientes, desembocan gradualmente en la expresión de “ordenamientos” (Willems, 1961) que facilitan la vida del niño y su relación con las otras personas.

Lo que Willems denomina “ordenamientos” es lo que los musicoterapeutas modernos llaman “elementos estructurales” de la música, y coinciden en afirmar su importancia como herramienta que favorece y facilita la integración y las facultades de crecimiento de la persona. Willems propone una estrategia diferente a la de Nordoff-Robbins, que puede ser válida para lograr este ordenamiento musical, cuando propone: “Corresponde al pedagogo aspirar al vuelo los primeros balbuceos y, completándolos ligeramente, darles forma para que el niño pueda en seguida retener y cantar su canción” (Willems, 1961, p. 81).

La producción musical inicial del paciente, sin que sea necesario juzgar si es “bella” o “armoniosa”, se convierte en insumo para el diseño de experiencias que apunten a su desarrollo integral, todo ello a través de una relación amorosa y respetuosa entre el terapeuta y su paciente.

La importancia de establecer una relación sensible, amorosa y respetuosa con el estudiante es otra constante en la obra de Willems, lo que le permite reconocer la riqueza afectiva de las personas que tienen limitaciones cognitivas y a partir de la cual enuncia las posibilidades que ofrece la música con estas personas:

Muchos niños infradotados, o que sufren retraso mental, tienen una vida afectiva muy desarrollada y, por lo mismo, la música es a

menudo para ellos un medio de realizarse por el ritmo y la melodía (elementos dinámicos y afectivos); la armonía, más mental, debido a las simultaneidades, les es menos accesible. (Willems, 1961, p. 129)

De esta manera, Willems está proponiendo una herramienta de integración que permita a las personas con algún tipo de discapacidad hacerse partícipes de los beneficios emocionales provenientes de una práctica musical adaptada a sus posibilidades de comprensión y asimilación.

La relación ser humano-música

[...] tiene también mucha importancia que el educador se familiarice con los ordenamientos orgánicos vitales de la música que se encuentran en el ser humano; que descubra el hilo de Ariadna —trátase, en realidad, de una actitud psicológica— que le permita ligar constantemente los elementos fundamentales de la música con los de la naturaleza humana.

WILLEMS, 1961, p. 198

Edgar Willems establece dentro de su pensamiento filosófico musical la correspondencia entre el ser humano y la música a través de dos tríadas relacionadas entre sí: ritmo, melodía y armonía, como elementos constitutivos de la música, con la tríada que compone al ser humano como ser fisiológico, emocional y mental. Implica, entonces, que el trabajo de ordenamiento de estos elementos desde lo musical logrará, a su vez, incidir favorablemente sobre el cuerpo, la emoción y la razón del educando musical.

La tríada ritmo, melodía, armonía y sus aplicaciones en musicoterapia

El procesamiento de cada uno de los elementos musicales por parte de áreas del cerebro específicas en las personas es un fenómeno que ha logrado demostrar plenamente la ciencia actual y ha permitido no solo identificar la forma en que las áreas se involucran en el procesamiento de información que no es solo racional, sino, además, redimensionar el papel de la música y entender que la integralidad de la experiencia musical, y su consecuente afectación en las múltiples dimensiones de la persona, va mucho más allá de lo puramente intelectual.

El ritmo

Al leer a Willems y sus planteamientos alrededor del sistema rítmico dentro de la música, se evidencia la relación entre algunos de sus hallazgos y conceptos, que varias décadas después fue confirmada por la neurología moderna. Willems asume el estudio del ritmo como elemento diferenciado de los otros componentes de la música, pero también lo plantea como un sistema propio desde una tríada interior que consiste en “el ritmo (fuente de vida y de formas musicales), la rítmica (ciencia de las formas rítmicas) y la métrica (medio intelectual de medición)” (Willems, 1979, p. 11). Se evidencian tres formas diferentes de asumir el ritmo desde la función cerebral implicada, con predominancia de áreas y efectos que se pueden especificar claramente, aunque también en relación constante con otras partes del cerebro.

El ritmo básico, que plantea Willems como fuente, no solo de las formas musicales sino de la vida misma, tiene un procesamiento cerebral de tipo automático o semiautomático, regulado por el sistema nervioso autónomo y por el cerebelo, que ocasiona de forma inconsciente que las personas marquen el pulso de una canción con el pie, por ejemplo.

Este ritmo automático, ligado a elementos tan básicos para la vida como el corazón o la respiración, se relaciona no solo con funciones básicas de supervivencia, como las respuestas instintivas a

situaciones de peligro que colocan el sistema fisiológico en situación de alerta, sino, también, con funciones de empatía y convivencia, como asumir a modo de reflejo un ritmo colectivo que hace parte de un ritual de compartir musical a través de una danza ancestral o, inclusive, de un baile moderno.

Para el musicoterapeuta representa un recurso importante, ya que a través del ritmo reflejo es posible acceder a funcionalidades del cerebelo relacionadas con respuestas emocionales al hecho musical y que a veces han sido olvidadas o incluso bloqueadas por el procesamiento consciente, ya sea por daño cerebral físico o por bloqueos debidos a experiencias traumáticas.

La naturaleza refleja del ritmo básico posibilita que, a través del manejo intencionado de sus velocidades, patrones rítmicos e intensidades, inmersos en una experiencia musical integral, se pueda obtener respuestas fisiológicas muy inmediatas, como la desaceleración de la respiración o el pulso en personas que se encuentran en un estado de agitación.

En cambio, la rítmica y la métrica pertenecen más al terreno de la abstracción musical por su carácter analítico, y son importantes en cuanto permiten comprender el fenómeno rítmico desde la razón; sin embargo, su importancia desde la dimensión humana está supeditada a experiencias que permitan incorporar el ritmo de manera vivencial a la integralidad de la persona.

La melodía

Edgar Willems le dio mucha importancia a la diferenciación de las alturas porque consideraba que la melodía es el eje que contiene a los otros elementos y les permite articularse en una experiencia integral. Modernamente se ha podido establecer relaciones entre las áreas cerebrales que se implican más en el procesamiento melódico en funciones específicas, como la recepción y la diferenciación de los tonos, y que son la corteza auditiva derecha y la corteza del giro inferior derecho; igualmente, se ha determinado que la incapacidad en el funcionamiento de estas áreas limita de

manera importante la habilidad de procesar las alturas y las melodías (Lichtensztein, 2009).

La función melódica, cuando no existen limitaciones neurológicas que limiten su desempeño, se ha ligado de manera estrecha al reconocimiento de las emociones en la música, y se constituye en una herramienta fundamental para facilitar la adquisición o la recuperación de facultades relativas al lenguaje verbal. No obstante, y a pesar de haberse demostrado una correlación entre las entonaciones del lenguaje hablado y el cantado, existen limitaciones neurológicas, como las relacionadas con la organización de significados, que no alcanzan a ser plenamente suplidas solo por el hecho de recibir una práctica musicoterapéutica o musical.

La armonía

Se considera la más elaborada y la que requiere mayor procesamiento racional para ser comprendida. Sin embargo, su vivencia se puede experimentar aun desde aspectos muy sensoriales, ya que el espectro de los armónicos naturales tiene unas características físicas que permiten reflejar de forma muy precisa estados emocionales básicos o, inclusive, arquetipos sonoros que se encuentran en la naturaleza y que ocasionan respuestas automáticas muy primitivas.

Otra forma de entender los aspectos más “racionales” de la armonía, desde Willems, se relaciona con la complejidad ofrecida por las relaciones de simultaneidad y el establecimiento de discursos armónicos referidos al manejo del lenguaje de la música con fines de creación y que anteceden a lo que él denomina el aspecto “supramental”.

La finalidad última al establecer ordenamientos en las áreas fisiológicas, emocionales y cognitivas expresadas a través de la música, para Willems, pareciera ser disponer un estado que trasciende al ser humano para permitirle expresarse a los otros a través de la creación —estado que él denominó supramental—. Violeta Hemsy de Gainza lo identifica como el *polo espiritual* de la propuesta de Willems:

Cuando Willems se refería, en la música, a la existencia de un *polo material* y de un *polo espiritual*, hablaba de los niveles de integración personal donde la sensorialidad y la motricidad serían los niveles primarios, anteriores a la afectividad, y esta sería la condición previa al desarrollo de la racionalidad o la “mentalidad”; a su vez, lo mental precedería al nivel “supramental”. (Benenzon, 2008, p. 215)

Propuesta pedagógica y didáctica de Edgar Willems

Willems construye su propuesta de educación musical dirigiéndola fundamentalmente para los más pequeños: “dar esta oportunidad a todos los niños, ya que los elementos fundamentales de la actividad musical son propios del ser humano” (Willems, s. f., p. 2), desde una mirada holística, y buscando el desarrollo integral por medio del cual aspira a influir sobre los sentidos, el corazón y el espíritu, uniéndolos armoniosamente en la práctica musical: “[...] nos referimos al instinto rítmico, a la audición, a la sensorialidad, a la emotividad y a la inteligencia, que es capaz de ordenar e incluso de crear” (Willems, s. f., p. 2).

La visión holística que busca un desarrollo integral del niño a través de la música requiere un proceso de iniciación caracterizado por lo siguiente:

[...] esta iniciación, cuando se hace de manera adecuada, constituye tanto una manera propia de practicar el arte como un elemento de cultura general, ya que al requerir de la participación del ser humano en su totalidad: dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual, contribuye al desarrollo de todas sus facultades y, al armonizarlas entre sí, favorece el crecimiento de la personalidad humana. (Willems, s. f., p. 1)

Sugiere que el trabajo debe iniciar en el entorno cercano del niño con canciones infantiles, para luego continuar con el desarrollo del instinto rítmico, la audición y la comprensión de las cualidades

del sonido y de los elementos musicales de las melodías (Zapata *et al.*, 2006). Para él, todas las manifestaciones sonoras a las que sean expuestos los infantes deben ser de calidad y contener lo que denomina “vida musical”:

El canto, como expresión del dinamismo sonoro libre y como reflejo de elementos afectivos, es accesible para el niño antes que la palabra. La memoria rítmica (de naturaleza motora) y la memoria del sonido (de naturaleza sensorial y afectiva) preceden normalmente a la naturaleza semántica de las palabras (de naturaleza mental). (Willems, 1976, pp. 26-27)

La mecánica de pensamiento de Willems se asemeja a un engranaje que encaja en otro, y así sucesivamente. De esta manera, el ritmo, que es la vida primaria en el cuerpo, la audición, consistente en la estimulación de la sensibilidad, y la sensorialidad auditiva, los materiales sonoros, las canciones y lo que denomina órdenes (números, grados, notas) se constituyen en una especie de máquina orgánica, en la que se da la conexión de lo humano con la música a partir de escuchar, reconocer y reproducir, generando una relación de la voz con el oído, el movimiento sonoro y la altura del sonido, en una secuencia lógica y acumulativa. Parte de la canción y de la imitación como recurso, y empieza a articularlo con la consciencia, el movimiento sonoro y el despertar de la audición, unido a lo melódico y al ritmo; en palabras del maestro, “El canto, como expresión del dinamismo sonoro libre y como reflejo de elementos afectivos, es accesible para el niño antes que la palabra” (Willems, 1976, p. 26).

El trabajo sobre el ritmo lo lleva hacia una métrica vivenciada en el cuerpo, no mental, en la cual la teoría emana de la práctica. Los principios sobre los cuales propone desarrollar la conciencia del sonido, trabajando desde el timbre como puerta de entrada a las alturas, y la conciencia de la dirección del sonido y de la distancia de los sonidos, son: aparear, clasificar, ordenar y seriar, para hacer ordenamientos de intervalos, escalas y arpeggios, a los que añade

nombres de notas y grados, e introduce la lectura y la escritura como una consecuencia de todo lo vivido y le da sentido: “Haremos, pues, ejercicios de ordenamiento y de los nombres para facilitar la toma de conciencia del ordenamiento de los sonidos, que es nuestro objetivo principal, puesto que la música es el arte de los sonidos” (Willems, 1976, p. 94). Paralelo a esto, se presenta el trabajo de canción, con la cual se vivencian las alturas y la melodía, y da un valor especial al criterio de selección, tomado como conciencia y claridad hacia dónde define el propósito de cada acción. Se intuye en esta secuencia una espiral en la que se va ajustando, como piezas de un reloj, cada nuevo elemento presentado, y lo impulsa hacia un nuevo y más profundo desarrollo.

El gran propósito de toda su propuesta está basado en la percepción, la sensibilidad y la sensorialidad auditiva a partir del reconocimiento de los elementos fundamentales rítmicos, melódicos, armónicos y elementos expresivos que se hallan en la canción. A través de esta se puede desagregar cada uno de sus elementos; es la unidad sincrética por excelencia en la música y emplea para ello el método global: “Desde el punto de vista pedagógico el método se inspira en el método global para todo lo que concierne a la vida, y del método analítico para la toma de consciencia” (Willems, 1971b). Consiste en ir del todo a las partes, el cual es un pensamiento estructuralista, es decir, es un todo compuesto por partes en su interior, donde cada parte expresa el todo; entonces, la canción es esa parte que expresa todo el proceso, o, también, cómo el proceso se expresa a través de sus partes, lo cual es un pensamiento sincrético, como lo que representa un reloj, con partes distintas, pero que forman parte de un todo:

Nunca se insistirá bastante sobre la importancia de los cantos en la educación musical de los niños. Los cantos constituyen una actividad sintética; engloban la sensibilidad y el ritmo, y además, sugieren el acorde y hacen sentir las funciones tonales. (Willems, 1976, p. 53)

Da importancia al vínculo generado por la imitación de sonidos con la voz, en especial a las onomatopeyas:

En las repeticiones de sonidos, la primera meta consiste en prestar atención a la naturaleza de los sonidos con el fin de poder adquirir conciencia de ellos; después, ser capaz de reproducir fácilmente los diversos sonidos de la escala y, poco a poco, diversas sucesiones de sonidos. (Willems, 1976, p. 67)

De la misma manera, promueve decir los nombres de las notas como algo natural, a ponerle nombre a lo que se está viviendo, a automatizar a través de repeticiones vivas, a evitar lo extramusical que desvíe de la intención real de apropiarse y vivir las cualidades del sonido en la cotidianidad. Insiste en que la lectura de las notas y la escritura debe ser un momento de llegada, en el que primero se apropie el concepto de los contenidos musicales antes de graficarlos. Recalca también la importancia de la presencia de la invención desde los primeros momentos como una de las manifestaciones del desarrollo de la creatividad, por medio de imitar, inventar e improvisar: “Se trata de descubrir estas aptitudes, de respetarlas y de completarlas. Liberemos lo que es natural y desarrollemos la espontaneidad a fin de que el niño pueda crecer según las leyes de su propia naturaleza” (Willems, 1976, p. 20).

En los elementos rítmicos propone el trabajo del ritmo real, el tempo, la división del tempo y llevar métrica, como el primer tiempo de un compás. En lo melódico se abordan las alturas, los intervalos, los arpeggios y la escala, desde la canción seleccionada para tal fin. Para los elementos expresivos, como la tímbrica, la dinámica, la agógica y el fraseo, el carácter procede de igual manera. Y los elementos armónicos, como las tonalidades, los acordes, las relaciones armónicas, los grados, también giran alrededor de la canción. Por lo tanto, propone que el maestro debe elaborar un cancionero en el que tenga un acopio completo de canciones con las cuales pueda abordar y solucionar sus necesidades de trabajo. La preparación del pedagogo musical pasa, entonces, por haber

comprendido previamente cómo es que la canción va expresando el todo del proceso musical y qué canciones se requieren para cada etapa del desarrollo.

Como se había mencionado, la canción como un todo expresa la tríada musical presentada por Willems —ritmo, melodía y armonía—, que se relaciona con la tríada del ser humano —fisiológico, afectivo y mental—, lo cual sugiere una incidencia real en la formación de los individuos. Es a través de las asociaciones que se generan automatismos, no como una expresión conductista, sino como una repetición expresiva musical, porque está dentro de una concepción estética por medio de la cual se crean vínculos afectivos entre el sonido y el niño. Dicho elemento afectivo es lo que diferencia esta respuesta:

En efecto, en los ejercicios pedagógicos se asocian los nombres y los signos con los valores rítmicos y sonoros. Se crean lazos entre la lectura de una nota y su realización instrumental; contráense hábitos que se convierten en automatismos; dicho de otro modo, se adquieren reflejos condicionados. Estos reflejos son de importancia capital para el desarrollo humano. (Willems, 1961, p. 125)

En el caso específico de los reflejos musicales, hay una intención y un deseo de expresión. Willems propone llegar a desarrollar esos automatismos parcialmente hasta que se conviertan en manifestación de la más alta voluntad y expresión artística. Hay una intencionalidad. Esos automatismos pasan del inconsciente al subconsciente; entonces, cuando un instrumentista convierte su instrumento en extensión de su cuerpo, es porque tiene interiorizadas todas las sonoridades y las convenciones sociales, o sea, no es solamente una cuestión de cuerpo, sino de inconsciente, y ese inconsciente permite que haya imaginación del sonido, y esta se transmite al cuerpo para que se pueda expresar.

El ritmo en Edgar Willems

En su capítulo de “El ritmo”, en las *Bases psicológicas de educación musical*, Willems manifiesta:

[...] el ritmo en su concepción es número, movimiento, orden, organización, proporción, vida, forma, inteligencia, instinto, fuerza, repetición, alternancia, simetría, duración, intensidad, medida, reposo, voluntad [...] y la lista no termina [...] el ritmo es indefinible [...] si tratáramos de adoptar una definición, diríamos con San Agustín: “El ritmo es un bello movimiento”, es una definición artística, la música es ante todo un arte. Desde el punto de vista pedagógico, preferimos decir “el ritmo es un movimiento ordenado”. En la definición de Platón, “el ritmo es el orden del movimiento”, se relaciona a la rítmica griega, se inicia con el orden [...].¹³ (Willems, 1971a, pp. 17-18)

Según lo anterior, con la insinuación de que el ritmo es difícil de entender o de comprender, Willems invita a verlo como una forma de expresión de la dimensión temporal del ser humano, teniendo en cuenta que una de las obsesiones del hombre es el tiempo. Además, destaca la diferencia entre el ritmo vital, que es irreversible, y el ritmo a base de fórmulas, que sí se puede revertir, cuando expresa: “Las relaciones entre el Ritmo y la Naturaleza humana nos comprometen en la educación rítmica, a buscar las

13 “[...] dans leur conception, le Rythme est nombre, mouvement, ordre, organisation, proportion, vie, forme, intelligence, instinct, force, répétition, alternance, symétrie, durée, intensité, mesure, repos, volonté; et la liste n'est point close [...] le Rythme est indéfinissable [...] si fallait adopter une définition, nous dirons volontiers, avec saint Augustin: 'Le Rythme est un beau mouvement'. C'est une définition artistique; or, la Musique est, avant tout, un art. Au point de vue pédagogique, nous lui préférons cependant celle-ci: 'Le Rythme est le mouvement ordonné'. Quant à la définition de Platon: 'Le Rythme est l'ordonnance du mouvement', elle a trait, en réalité à la rythmique grecque” [Traducción de Gloria Valencia].

fuentes no en las fórmulas, sino en la vida, tal como se manifiesta en nosotros y alrededor nuestro” (Willems, 1971a, pp. 23-24).¹⁴

Establece relaciones dialécticas dentro del ritmo entre lo espiritual y lo material, entre lo vital y lo formal, lo cual es expresión de un contenido, mientras lo vital es el contenido mismo, es decir, es como el espíritu que se mete a darle la forma a las cosas, sobrepasa las fórmulas; se requiere de un impulso en su ejecución, es la intención que impulsa a la acción.

Enuncia nuevamente la tríada ritmo-melodía-armonía, haciendo referencia a lo fisiológico, lo emocional y lo mental del hombre dentro del ritmo. Entonces dice que “[...] también hay un ritmo que es más fisiológico, pero que no lo es todo [...]” (Willems, 1971a, p. 23), o sea que es un error considerar que el ritmo es puramente fisiológico, pues, aunque puede ser preponderantemente fisiológico, igualmente tiene “unas dimensiones afectivas, unas dimensiones expresivas, y una dimensión mental [...] estos órdenes forman la estructura de nuestra concepción psicológica de la música [...]” (Willems, 1971a, p. 23).¹⁵

Willems refuerza lo que él considera que son comprensiones, es decir, cada concepto está incorporando en sí mismo las tríadas y su lógica dialéctica. Propone la diferenciación entre el ritmo como fuente de vida, la ciencia de las formas rítmicas y la métrica que es el medio intelectual de la medición:

“El ritmo es el movimiento ordenado. La rítmica es la ordenación del movimiento. La métrica es la medida del movimiento” (Willems, 1979, p. 42).

En lo que refiere a *ritmo*, *rítmica* y *métrica*, establece cómo el primero puede surgir a partir de fórmulas predeterminadas,

14 “Les rapports entre le Rythme et la nature humaine nous engagent, dans l'éducation rythmiques, à chercher les sources non pas dans des formules, mais dans la vie, telle qu'elle se manifeste en nous même, et autour de nous” [Traducción libre de Gloria Valencia].

15 “[...] des dimensions affectives, des dimensions expressives, et une dimension mental [...] ce sont des ordens qui forment la structure de notre conception psychologique de la Musique” [Traducción libre de Gloria Valencia].

sin embargo, puede provenir de la vida física, afectiva, mental o espiritual, por tanto el ritmo fisiológico no se debe desligar de su carácter espiritual. La forma más mental de expresar el ritmo sería a través de la métrica y a partir del compás, por lo cual hace un llamado para liberarse de la noción de compás al inicio de la formación, ya que

[...] el ritmo pertenece al primer campo, al campo físico, en el sentido en que decimos que el niño se presenta ante nosotros como un organismo que tiene primero una vida física y solo después una vida afectiva, y finalmente una vida intelectual. (Willems, 2001, p. 85)

También afirma que, además de la conciencia del elemento de duración, en el ritmo debe considerarse una conciencia del elemento de intensidad, que es muy importante, y después una conciencia de la plástica del ritmo. La plástica sería como la que, ya al final, tiene la capacidad de englobar a las demás conciencias (Willems, 1963).

Willems menciona a Jaques-Dalcroze, creador de la rítmica Dalcroze, la cual establece, desde lo musical, unas dinámicas, una expresión, una plástica; en palabras del mismo Dalcroze, “rítmica corporal, basada sobre una rítmica musical” (1963, p. 45).

En el mismo sentido, destaca la importancia del sentido físico, dinámico y plástico del ritmo cuando afirma:

Sin vida física no hay emoción ni inteligencia. Para hacer todavía más evidente el carácter físico del ritmo, diremos que mediante la inteligencia podemos comprender el ritmo, a través de la sensibilidad podemos sentirlo, pero no podemos vivirlo, ejecutarlo, más que gracias al dinamismo corporal. (Willems, 2001, p. 86)

Otorga especial importancia a la plasticidad que se manifiesta en la interpretación instrumental en el momento de la ejecución, cuando el ritmo está incorporado en el cuerpo del músico. Establece una correspondencia con el sonido a través de la plasticidad,

por cuanto considera que esta es un elemento indispensable en la formación del músico profesional y, además, es algo que se puede obtener a partir del conocimiento de la naturaleza de las cualidades pasadas por la experiencia, o sea, que la plasticidad se puede enseñar, se debe incorporar y se puede comprender.

A partir de ello, y refiriéndose al hecho de la interpretación musical, Willems manifiesta: “Es mediante relaciones sutiles entre los elementos agógicos y dinámicos ayudados por el timbre como el músico puede traducir sus impresiones plásticas” (Willems, 2001, p. 79).

La agógica,¹⁶ como elemento importante dentro de la plástica, había sido abordada por autores anteriores a Willems como Hugo Riemann, quien, hacia 1884, solo la relacionaba con la modificación a la duración de algunas notas y a algunos ligeros cambios en el tempo durante la interpretación. Sin embargo, Willems y otros proponen a cambio una concepción de agógica más amplia, que considere también elementos dinámicos referentes a los valores, la intensidad, las tensiones y las distensiones: “Más adelante, los elementos de intensidad provocan el despertar de la conciencia afectiva del ritmo y, en fin, los elementos plásticos hacen nacer una conciencia fisiológica” (Willems, 2001, p. 67).

El ritmo, al no poder ser comprendido exclusivamente desde aspectos matemáticamente mensurables, se asume entonces como un elemento cualitativo antes que cuantitativo, es decir, “el ritmo es cualitativo” (Willems, 1979, p. 66).

Por esta razón, llama a considerar a los términos que designan velocidades y caracteres desde un punto de vista más emocional y sensitivo que referido exclusivamente a valores metronómicos: “[...] este valor de naturaleza psíquica que escapa en la precisión métrica depende de muchos factores” (Willems, 1979, p. 69).

16 “Agógico [...] se refiere a los aspectos expresivos de la interpretación logrados por una modificación rítmica, como por ejemplo *rallentando*, *accelerando*, *rubato* o *calderón*” (Latham, 2008, p. 47).

Para Willems (1979), la dinámica,¹⁷ al igual que la agógica, debe ser considerada más una característica de tipo cualitativo que cuantitativo, es decir, los conceptos de peso y fuerza adquieren un sentido psíquico y ligado a las características expresivas de diferentes culturas y periodos históricos, por lo que la importancia del acento melódico y del acento de intensidad ha cambiado con los tiempos, ofreciendo, a su vez, una transformación de dimensiones revolucionarias dentro de la historia de la música.

Así, mientras algunos autores excluyen los elementos dinámicos de la naturaleza del ritmo, Willems (1979) y otros la incluyen y se sostienen alrededor del planteamiento consistente en que los acentos agudos en algunas lenguas otorgan una mayor intensidad y enuncia que el acento tiene siempre dos componentes, la intensidad y la altura, por lo que encontramos de nuevo el acento hablado de las lenguas ligado a la naturaleza melódica de los acentos musicales.

Willems menciona un concepto de Burgués y Denéréaz que él llama el ritmo dinamogénico y es el que abarca intensidad, altura, dirección, timbre, armonía y emoción, o sea que nos lleva de nuevo a la dimensión humana y, de alguna forma, también cósmica. Establece una posición dialéctica entre sonido y ritmo, desde un punto de vista psicológico y filosófico, y dice que son elementos opuestos, ya que ninguno puede demostrar sus virtudes musicales sin el concurso del otro (Willems, 1979).

Lo melódico está conectado a lo vital y lo fisiológico a su vez, nada está separado de lo motor, ya que ninguna cosa es sin la otra: los ordenamientos rítmicos son expresión de lo vital y viceversa. Habla de que la rítmica es la ciencia del ritmo, por decirlo así, y se desarrolla inicialmente ligada a la poesía y a la prosa de los griegos. Esta evolución en el lenguaje y en los acentos, en algún momento, se cruza con el surgimiento de la polifonía, cuando surge la necesidad de organizar temporalmente, así no estemos hablando de métrica, pero

17 "Dinámica. Aspecto de la expresión musical relativo a la variación del volumen del sonido" (Latham, 2008, p. 467).

sí de la necesidad de hacer coincidir ciertos acentos, lo que conduciría a la noción de compás (Willems, 1979).

El ritmo engloba a la rítmica y a la métrica, y la segunda por sí sola es una herramienta que debe estar al servicio de las otras dos. La teoría tiene que estar al servicio de la práctica, se va de la segunda a la primera y del inconsciente a lo consciente, o sea que los fenómenos rítmicos se comprenden a partir de la vida misma. Willems concluye que la naturaleza del ritmo no puede ser entendida por completo a través de la teoría, ya que el conocimiento pleno de este demanda que sea vivido, sobre todo como ritmo musical (Willems, 1979).

El ritmo musical está condicionado por elementos musicales, establecidos dentro de un sistema ordenado e inscrito en una tradición cultural, mientras que el ritmo sonoro se obtiene a través del sonido de la percusión corporal o instrumental, sin que haya una línea melódica de por medio, y a pesar de no tener elementos melódicos o armónicos, conserva el carácter esencial del ritmo (Willems, 1979).

El ritmo, aunque se pueda separar para su estudio de la armonía y la melodía, en la práctica está integrado por completo a esos elementos musicales y se debe incorporar de manera sensible a entendimientos de la música como una unidad que se expresa a través de la experiencia musical dirigida de manera integral y vivencial (Willems, 1979).

Habla del ritmo unido a una línea melódica, al fragmento de una canción o al de una línea instrumental. Igualmente, considera el ritmo armónico y finaliza con el ritmo arquitectónico de las formas musicales, o sea que este ya lleva una expresión muy amplia, que se asemeja a los tiempos humanos y a los del cosmos (Willems, 1979).

Willems señala una diferenciación entre los ritmos viviente, de los reinos de la naturaleza, e inorgánico, que es el que surge de la vibración de los elementos físicos, producido por el sonido. La música que realizan los instrumentos musicales genera un sonido que no proviene de la naturaleza, es inorgánico y posibilita la

existencia de la música cuando se da de manera ordenada, es decir a partir del ordenamiento de los sonidos (Willems, 1979).

Además, habla de los ritmos en diversas categorías y dimensiones, desde lo más pequeño hasta lo más grande, desde el ritmo inorgánico y la vibración sonora hasta los ritmos del cosmos, o sea que el sonido en sí, la simple visión del sonido, configura un ritmo interno de vibraciones en muy diversas escalas (Willems, 1979).

A partir del ritmo que se manifiesta a la escala de la arquitectura de las formas musicales, aborda una expresión en tiempos y ritmos a una expresión más amplia, que refiere a los tiempos humanos y a los del cosmos. En la dimensión humana del ritmo surge además el que se vincula siempre a lo motor y a lo vital, los ordenamientos rítmicos, que son expresión de lo vital y viceversa (Willems, 1979).

Las concepciones que expresa Willems alrededor de este tema permiten apreciar no solo aspectos de su pensamiento musical, sino que además ofrecen una visión de sus posturas filosóficas y pedagógicas, en las cuales se observa una clara intención de integrar sus hallazgos en torno a un fenómeno que él considera esencial en la formación musical. Para hacerlo, acude a *tríadas*, como *vida fisiológica, afectiva y mental*, o *ritmo, melodía, armonía*, pero también a figuras dialécticas como *espiritual-material, vital-formal, sonido-ritmo*, demostrando así su capacidad de integrar aspectos opuestos y complementarios de manera funcional.

Al plantear la manifestación rítmica desde los objetos inanimados más pequeños, pasando por las plantas, los animales, el hombre, las artes e, incluso, el cosmos, ofrece una visión holística en la que no se permite ignorar la existencia de los diversos niveles del fenómeno rítmico y la forma como se hacen presentes en múltiples aspectos de la vida y la realidad humana.

Willems manifiesta una comprensión multidimensional del ser humano desde sus aspectos fisiológicos, intelectuales, emocionales, espirituales, históricos y sociales. Todo ello lo hace a través del estudio del ritmo, estableciendo una relación del hombre con la música como arte integral ligado al movimiento y asumiendo una

postura que contrasta con la forma unidimensional y aislada, como tradicionalmente se veía la labor musical respecto a las demás manifestaciones artísticas.

A través de su comprensión de la enseñanza del ritmo, diferenciándola de la enseñanza de la métrica, Willems denota tanto una investigación muy seria respecto a las teorías sobre el ritmo existentes hasta su época, como una comprensión profunda de una realidad que requería ser incorporada no solo por el intelecto, sino, además, por el cuerpo y la emoción. Establece una ruptura con la formación musical tradicional, en la que el aprendizaje del símbolo, sin una vivencia previa ni una incorporación sensorial por parte del sujeto, eran la regla en los conservatorios de música bajo la tradición clásico-romántica.

Referencias

- Benenzon, R. H. (2008). *La nueva musicoterapia*. Lumen.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo musicoterapia*. Amarú Ediciones.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Agruparte.
- Chapuis, J. y Westphal, B. (1980). *Sur les pas d'Edgar Willems. Une vie une oeuvre, une idéal*. Éditions Pro Música.
- Dewey, J. (1972). My pedagogic creed. En J. Dewey, *Early works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- El arte relojero: siempre al pulso del tiempo. (s. f.). *My Switzerland*. <http://www.myswitzerland.com/es/el-arte-relojero-siempre-al-pulso-del-tiempo.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Jiménez, M. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-15.
- Grout, D. J. (2008). *Historia de la música occidental*. Alianza.
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de Cultura Económica.
- Lichtensztejn, M. (2009). *Música y medicina*. Ediciones Elemento.

- Los orígenes del reloj de fabricación suiza. (23 de julio del 2007). *Swissinfo*. <http://www.swissinfo.ch/spalos-or%C3%ADgenes-del-reloj-de-fabricaci%C3%B3n-suiza/924166>
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. Unesco. *International Bureau of Education*, *xxiii*(1-2), 173-196.
- Ruud, E. (1990). *Los caminos de la musicoterapia*. Bonum.
- Valencia, G. (2015). Corpus teórico – Edgar Willems. El legado de Edgar Willems y su propuesta pedagógico-musical en la construcción de un corpus teórico de la pedagogía musical, a partir de una experiencia de vida. *Pensamiento, Palabra y Obra*, *13*(13), 6-19.
- Willems, E. (s. f.). *Cuaderno O. S.* (trad. S. Lluent). Ediciones Pro Música.
- Willems, E. (1934). *Nuevas ideas filosóficas sobre la música y sus aplicaciones prácticas*. Conferencia realizada por el profesor Edgar Willems en París, el 6 de enero de 1934. (trad. G. Valencia). Documento mecanografiado cuya edición fue revisada en 1976.
- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Universitaria.
- Willems, E. (1963). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Editorial Universitaria.
- Willems, E. (1971a). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Éditions Pro Música.
- Willems, E. (1971b). *Características del método de educación musical*. (trad. G. Valencia). Documento mecanografiado.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños* (4.ª ed.). V. Hemsy de Gainza (trad.). Editorial Universitaria.
- Willems, E. (1979). *El ritmo musical* (2.ª ed.). (trad. V. Hemsy de Gainza). Editorial Universitaria.
- Willems, E. (2001). *El oído musical*. Paidós.
- Zapata, G., Valencia, G., Rodríguez, M., Pardo, E., Dueñas, F y Moreno, J. (2006). *Contexto epistemológico de la pedagogía desde el debate entre teoría y práctica hacia la construcción de la pedagogía como ciencia*. Inédito.

Capítulo IV.

Carl Orff, el jardinero (1895–1982)

[...] desearía calificar el *Schulwerk*, de planta silvestre. Se sabe por antigua experiencia que las plantas silvestres prosperan con lozanía, mientras que las plantas que cultivamos según un plan, a menudo nos hacen sufrir desengaños.

ORFF, 1966, p. 159

El estudio de las propuestas metodológicas del siglo xx, que han señalado un aporte significativo a la educación musical de hoy, coloca a Carl Orff en un sitio muy importante como músico, compositor, creador e inspirador de una propuesta innovadora para la formación musical de niños y adultos.

Nace en Múnich el 10 de julio de 1895. Su primer acercamiento a la música, desde muy pequeño, a la edad de 5 años, lo realiza con su madre (Warner, 1990) y dos años más tarde inicia su estudio del violonchelo. Tanto su padre como su abuelo fueron oficiales del ejército, sin embargo, su padre se interesaba por la música, interpretaba el piano y algunos instrumentos de cuerda. Orff goza además de un entorno cultural enriquecido desde su hogar, el cual le permite despertar un especial interés por la música, el teatro, las lenguas y la poesía, que se verá reflejado posteriormente tanto en su obra musical como en su propuesta pedagógica.

En 1912 ingresa a la academia de música, la cual encuentra excesivamente conservadora; en este año logra la publicación de sus primeras obras, en las que muestra las influencias de la poesía alemana y también de las experimentaciones tímbricas y armónicas de Claude Debussy (Grout, 1988). Por esta razón, se dedica, a partir de 1914, a la autoformación a partir del estudio de la teoría armónica de Schönberg y el lenguaje tonal de Debussy; comienza así a perfilarse como un innovador respecto a las formas de autoaprendizaje. Posteriormente, estudia lenguas clásicas,

literatura y escritura, a la vez que inicia sus estudios de música en la Akademie der Tonkunst, centro cultural importante por la época en Múnich y comienza su acercamiento al teatro.

A sus 20 años llega como director musical al Teatro de Cámara de Múnich (Münchner Kammerspiele), experiencia que proyecta en trabajos posteriores (Zapata *et al.*, 2006). Durante el periodo de la Primera Guerra Mundial, a la edad de 22 años, es llamado a prestar servicio en la Armada, motivo que lo hace dejar el teatro, y sufre directamente los embates de la guerra al ser herido de gravedad (Kater, 2000).

Es nombrado director musical en Mannheim y Darmstadt y al año siguiente, 1919, con un círculo privado de estudiantes, realiza un estudio acerca de los grandes maestros de los siglos XVI y XVII, en Múnich: “el estudio avanzado y detallado de los grandes maestros me cautivó durante casi una década, por encima de todas mis otras actividades” (Carl Orff-Stiftung, 2016). Aquí se evidencia el germen de sus grandes creaciones musicales. Desde 1919 hasta 1931 trabaja como compositor independiente en Múnich; hacia 1921 da inicio a la investigación sobre la obra de Claudio Monteverdi (1567-1643), que influyó su lenguaje musical e interpretativo.

Inicio del *Schulwerk*

Refiriéndose al inicio del *Schulwerk*,¹ manifiesta: “[...] era la década de los 20 [...] un nuevo sentido del cuerpo, de la actividad en el deporte, la gimnasia y el baile, se apoderó de la juventud europea [...]” (Orff, 1966, p. 160). Precisamente, su interés por el trabajo del cuerpo se incrementa a la vez que su pasión por el teatro, lo cual señala un regreso a la actividad teatral:

1 El término *Schulwerk* o *Orff-Schulwerk* se refiere a la propuesta de creación, educación y ejecución musical desarrollada por Carl Orff que incorpora como elemento clave la integración entre la palabra, la música y el movimiento.

[...] el trabajo y las ideas de Jaques-Dalcroze y la creación del Instituto para la Música y el Ritmo en Hellerau (Alemania) prepararon el terreno para el inicio de este nuevo movimiento. Era la época en que se fundaban en Alemania muchas academias de gimnasia y de danzas. Todas estas aspiraciones me interesaban vivamente, ya que se relacionaban íntimamente con mi trabajo para el teatro. (Orff, 1966, p. 160)

Mary Wigman, discípula de Dalcroze, al igual que Dorothee Günther

[...] pertenecían al movimiento llamado The New Dance Wave,² el cual incluía personajes como Isadora Duncan y Ruth St. Denis; estaba lleno de oportunidades para que los bailarines pudieran improvisar y expresar su arte y su trabajo, incorporando técnicas innovadoras. Esto intrigó a Orff, quien vio numerosas posibilidades para sus composiciones en conjunto con esta danza moderna.³ (Choksy *et al.*, 1986, p. 92)

También es importante para Orff la propuesta del coreógrafo Rudolf von Laban, uno de los maestros más destacados de danza de la época, con quien realiza algunas sesiones y reflexiones sobre la danza.

Se decide a crear una escuela de movimiento, ritmo y danza, acorde con la importancia que presentan diferentes instituciones de la época, con énfasis en la música y el teatro. El encuentro en 1923 con Dorothee Günther, profesora de Gimnasia, artista gráfica y escritora, señala un momento importante para la constitución de su escuela (Zapata *et al.*, 2006) compartiendo ideas sobre la

2 Movimiento The New Dance, modalidad de la danza contemporánea creada por Isadora Duncan y Ruth St. Denis, en contracorriente al ballet clásico: “[...] la misión de liberar a la mujer en la danza y proponer de este modo una idea de cuerpo y de la vida más armónica con la naturaleza y con los principios revolucionarios (Libertad, Igualdad y Fraternidad)” (Duncan, 2003, p. 7).

3 Traducción libre de Shary Rodríguez, 2016.

música elemental y los principios del habla, el movimiento y la danza, fundamentales en la estructura de sus planteamientos posteriores para el *Schulwerk*.

Paralelamente con su trabajo de pianista repetidor en la escuela de Dorothee Günther, se vincula con colegios de la ciudad, experiencia en la que observa las clases de danza y encuentra problemas de coordinación rítmica de los estudiantes que lo motivan a continuar en sus planteamientos pedagógicos y así solucionarlos. Esto también lo logra con base en sus reflexiones para alcanzar la integración música-movimiento, mediada por el lenguaje, lo cual da nacimiento al *Orff-Schulwerk* mediante su propuesta didáctica “Palabra-Música-Movimiento”, desarrollada entre 1930 y 1933, con una revisión en 1954 (Zapata *et al.*, 2006).

El acercamiento con Dorothee Günther, en su escuela Günther Schule de Múnich en 1924, y el trabajo compartido señalan la incorporación de Orff a la educación musical vinculada con la danza y el movimiento; estos son los elementos que dan origen al *Orff-Schulwerk*. Orff y Günther diseñaron los fundamentos de la nueva escuela alrededor de la “música elemental”, donde música y danza eran desglosadas en sus componentes más simples y dominadas a través del *performance*. Ese estilo elemental de enseñar y aprender evidencia un fuerte contraste con el currículo de la escuela de música tradicional, en el que la materia lógica y el contenido eran los puntos principales de referencia (Choksy *et al.*, 1986). Fue un precursor al pensar la educación musical en términos interdisciplinarios, al unir el lenguaje, el movimiento expresivo, la percusión corporal, el manejo instrumental y la creatividad.

Orff descubre ritmos arcaicos y la escala pentatónica o pentátona, como elemento melódico esencial, a través de una investigación de las raíces de la música alemana y de músicas de diferentes regiones del mundo, que llegan a Europa en el periodo de entreguerras. Este estudio lo realiza de manera paralela a su trabajo como compositor y pedagogo, que se refleja en su propuesta educativa y en sus creaciones musicales (Zapata *et al.*, 2006). Esto contribuye a la incorporación de importantes elementos musicales

en la amplia producción de Orff, con una especial riqueza rítmica, y un manejo delicado y expresivo de la escala pentatónica. A propósito, Orff (1966) manifiesta: “El punto de partida melódico era el llamado del *cuclillo* (3ª descendente), un espacio de dos tonos que paulatinamente iba ampliándose hasta dar una pentatónica, sin medios tonos, vecina a la tonalidad mayor” (p. 165); con esto, él lo considera el comienzo del *Schulwerk* en cuanto a lo melódico.

Así, el desarrollo de su propuesta educativa musical, en el aspecto melódico, comienza con el manejo de la pentafonía, tanto en canciones como en los niveles iniciales del trabajo instrumental —xilófonos y metalófonos—. Retoma el valor de la flauta dulce: “La flauta pertenece a los instrumentos más antiguos, por no decir primitivos [...] después de diversos experimentos con tipos de flautas exóticas, me decidí por la flauta dulce que hasta entonces prácticamente se reducía a pieza de museo” (Orff, 1966, p. 161). Acude a Curt Sachs, constructor de instrumentos, para la creación del cuarteto de flautas (soprano, contralto, tenor y bajo), las cuales incorpora al *Schulwerk*:

El sonido primitivo de esos instrumentos junto a la filosofía de Orff de la música elemental estaban tan de acuerdo con los objetivos artísticos de la compañía de danza de Günther que Orff comenzó a incorporarlos en sus composiciones. Tambores, instrumentos de pequeña percusión, platillos de dedo y claves habían sido usadas por los bailarines y los intérpretes anteriormente. Su trabajo ahora fue expandido para incluir instrumentos de placa, tales como xilófonos (sonidos de madera), metalófonos (sonidos de metal), *glockenspiel* (claro, sonidos de campanas), gambas, cuatro instrumentos de cuerda e incluso flautas.⁴ (Choksy *et al.*, 1986, p. 94)

4 “The primal sounds of these instruments so suited Orff’s philosophy of elemental music and were so in keeping with the artistic goals of the Günther dance troupe that Orff began to incorporate them into his compositions. Drums, small percussion instruments, finger cymbals, and sticks had been used by the dancers and players previously. His works now were expanded to include barred instruments such as xylophones (wood sounds), metallophones (metal sounds), glockenspiels

En palabras de Orff, el estilo y el instrumental desarrollados en la *Schulwerk* estuvieron vinculados a las necesidades percibidas y a un trabajo experimental en el que la danza y el movimiento se ligaban a la música a través de ejercicios de improvisación y creación colectiva. Fue a partir de estas necesidades que Orff propuso la incorporación de instrumentos que fueran de fácil ejecución, lo cual lo llevó también a solicitar a otro *luthier*, Carl Maendler, el rediseño de los xilófonos, metalófonos y los instrumentos de percusión elemental para incorporarlos al *Schulwerk* (Choksy *et al.*, 1986). La transformación tímbrica y compositiva ocurrida en este ambiente experimental se reflejó de manera significativa en la música que Orff compuso posteriormente.

La creación colectiva rompe con el esquema de la escuela tradicional y reúne los elementos trabajados a través del lenguaje, la melodía, los instrumentos y la danza, en una síntesis en la cual el desempeño individual es la base del resultado grupal, estimulando y reconociendo la capacidad creativa y expresiva de los participantes.

Creación del Instituto Orff

A medida que avanza la influencia de las emisiones en la radio Bávara y el trabajo con Dorothee Günther, la propuesta del *Schulwerk* se expande por diferentes países, comenzando por Canadá, luego Copenhague y Suiza; se hicieron diversas traducciones de los cuadernillos *Música para los niños* en diferentes países de Occidente. Se crean asociaciones Orff en diferentes países del mundo llegando incluso al Japón:

En 1953 los profesores Arnold Walter, del Conservatorio de música de Toronto y Naohiro Fukui, director de la academia musical de Tokio, asistieron a una demostración del *Orff-Schulwerk* y, a partir

(clear, bell-like sounds), gambas, four-stringed instruments, and even recorders.”
[Traducción libre de Shary Rodríguez, 2016].

de la buena impresión que obtuvieron del evento propiciaron la difusión internacional del sistema. (Choksy *et al.*, 1986)

El éxito que empezó a tener el *Schulwerk* a partir de la publicación de los cinco volúmenes de *Música para los niños* ocasionó la aparición de materiales y manuales que ofrecían versiones distorsionadas del sistema, por lo que surgió también una demanda, especialmente de países externos a Alemania, de obtener una genuina formación en el *Schulwerk*. Atendiendo a ello, y con el apoyo del doctor Preussner, se creó el Instituto Orff (Orff, 1963).

La creación del Instituto Orff en Salzburgo (Mozarteum), que data de 1961, continúa hasta nuestros días ofreciendo la formación a niños en su etapa musical inicial, a maestros de distintas áreas como acercamiento y conocimiento de la propuesta, y a la formación de maestros del hoy conocido *Orff-Schulwerk*. Hay cursos permanentes con una programación definida y cursos intensivos de verano, que conducen a la obtención del certificado *Orff-Schulwerk*, en el que se combina el trabajo con la *palabra*, la *música* y el *movimiento* en profundidad.

Orff, Escuela Activa y constructivismo

El valioso legado que nos dejó la Escuela Activa, con ese importante rompimiento en la educación, que va del siglo *xix* al *xx*, acoge en sus principios a pedagogos musicales innovadores, entre quienes Orff ocupa un lugar relevante, cuyos fundamentos filosóficos, planteamientos pedagógicos y propuestas didácticas son referente de primer orden de la educación musical, desde la tercera década del siglo *xx* hasta nuestros días. Los interrogantes que la didáctica ha formulado desde siempre (*el qué, el quién, a quién, por qué, para qué, cómo, cuándo*) inducen a dar respuestas, con el fin de considerar al ser humano como un individuo que piensa, hace, siente y crea, es decir, como un ser integral, lo cual señala un rompimiento de la acción pasiva de aprendizajes y maneras tradicionales de enseñar, para dar paso a la interacción

estudiante-maestro, en una doble acción de enseñar-aprender (Zapata *et al.*, 2006). La propuesta de Orff establece una proyección activa de búsqueda, participación y acción creativa permanente, con el propósito de convertir los aprendizajes en conocimientos significativos de creaciones colectivas y de procesos continuados:

La propuesta de Carl Orff con su *Schulwerk*, música para niños, contiene las características de una propuesta innovadora y significativa para la educación musical, cuyos principios se fundamentan inicialmente en los planteamientos de la Escuela Activa, en el respeto al niño, brindándole la oportunidad de vivir la música con alegría, para facilitarle el acercamiento a ella, como un juego que le permite apropiarse de conocimientos básicos para gozarla creativamente. (Zapata *et al.*, 2006, p. 32)

Orff lo evidencia en sus juegos con la palabra, el movimiento y la improvisación. Los planteamientos de John Dewey, con su fundamento filosófico del *aprender-haciendo*, lo ubican como un exponente destacado de la Escuela Activa, en la que se da prioridad al niño como centro y motor de la acción educativa. Esa acción se fundamenta en el hacer y el experimentar:

Los propios instintos y potencialidades del niño proporcionan el material y dan el punto de partida para toda la educación. El educador ahorra esfuerzos si los relaciona con alguna actividad que el niño lleve a cabo por su propia iniciativa, independientemente del educador, y así la presión exterior sobre la educación se reduce.⁵ (Dewey, 1897, p. 4)

5 "The child's own instincts and powers furnish the material and give the starting point for all education. Save as the efforts of the educator connect with some activity which the child is carrying on of his own initiative independent of the educator, education becomes reduced to a pressure from without" [Traducción del grupo de investigación].

Los planteamientos de Dewey del *aprender haciendo* están presentes a lo largo de la propuesta de Orff, ya que manifestó en varias oportunidades que el niño aprende explorando, buscando, descubriendo. La propuesta didáctica de Orff corresponde a la Escuela Activa, y a la vez responde a los planteamientos del constructivismo, a través de diferentes estrategias lúdicas: rondas, rimas, juegos coreográficos, exploración con los instrumentos, construcciones colectivas, etc. El *Orff-Schulwerk* se presenta como un sistema sin niveles ni orden determinado, mediante el cual el niño interactúa y construye su conocimiento musical, a su propio ritmo, dentro de un ambiente de aprendizaje.

Se pueden considerar como ideas afines del *Orff-Schulwerk* al Constructivismo, el concepto integral del niño, en cuanto a sus capacidades en lo afectivo, lo social y lo cognitivo. Los primeros acercamientos de construcción del conocimiento musical se plantean alrededor de actividades de búsqueda y descubrimiento de los sonidos, lo que da la oportunidad para propias invenciones en actividades que se relacionan con el lenguaje-rimas, rondas, recitados rítmicos, canciones, movimiento o trabajo instrumental. Igualmente sucede en las realizaciones musicales colectivas, coreografías y diversos montajes, en los cuales el maestro es un guía y copartícipe, de manera que se materializa un proceso social y afectivo que permite la adquisición de los conocimientos, dentro de un juego productivo que tiene como base la libertad.

El Constructivismo y en especial la escuela Vigotskyana profundizan en este concepto llegando a plantear las acciones como la unidad de análisis de los procesos cognitivos de los seres humanos, ya que son estas las que relacionan al sujeto con el objeto o a los sujetos entre sí, por medio de ellas los seres humanos exploran el mundo que los rodea. En este punto es importante anotar el papel del lenguaje como herramienta que brinda la posibilidad de planear la acción, al incorporar herramientas materiales y psicológicas que van más allá del campo visual del niño. (Zapata *et al.*, 2006, p. 35)

En la propuesta didáctica de Orff, es evidente la importancia del trabajo con el lenguaje, como se ha afirmado, para llegar de manera muy natural a los signos musicales, los cuales determinan los valores de las notas y se convierten en la base de la escritura rítmica. De igual manera, la línea melódica, que se inicia con el intervalo de 3.^a menor descendente, el famoso canto del cuclí o cuclillo entonando nombres, las rimas y los conjuntos de palabras muestran la presencia del lenguaje, para aproximarse poco a poco a la lectura melódica en el pentagrama:

Estos instrumentos de interacción (los signos) no se incorporan a una consciencia previa, a una especie de espíritu innato que tuviera el sujeto, sino que podemos decir que la propia consciencia, el mismo sujeto, y si se quiere, el espíritu son resultado y construcciones de los signos. (Rivière, 1984, p. 70)

Desarrollo integral, cuerpo, experiencia

El gran cambio que fundamentó la transformación educativa del siglo XIX al XX indudablemente es la acción que determina el paso de la enseñanza al aprendizaje, desde la práctica hacia la teoría. Se conciben los diferentes procesos, desde la integralidad del ser humano, en lo fisiológico, a través de la acción motriz y sensorial, en lo afectivo, respetando la emoción y los intereses del educando, en lo intelectual, como ser imaginativo y creador, y en lo social en cuanto a la interacción con el otro y con el entorno.

El cuerpo es el centro de la acción individual, desde lo lúdico, pasando por lo afectivo y lo intelectual. Es un planteamiento del siglo XX que le da significado a la acción corporal para el desarrollo y la adquisición de aprendizajes musicales. La importancia que da Orff a la danza, desde los inicios del desarrollo de su propuesta, determina el significado del cuerpo como detonador de acciones que precisa a través de la trilogía palabra, música y movimiento; es decir, procesos rítmicos con danzas, rimas, rondas, juegos, trabajos corporales, coreografías y construcciones colectivas que combinan los tres elementos.

Como ya se ha afirmado anteriormente, el siglo xx como siglo de la transformación de la educación determina igualmente una transformación educativa-musical, con énfasis en la reconstrucción continua de la experiencia, elemento que determina un camino en la adquisición del conocimiento. Este saber está fundamentado en vivencias sensoriales y motrices, en el que son relevantes de manera primordial el cuerpo, la audición y el movimiento, tomando como eje la relación práctica-teoría, esencial en los procesos de aprendizaje. Son planteamientos coherentes con la propuesta didáctica de Orff, como una experiencia musical integral que permite procesos de interiorización y toma de conciencia, bien sea en aprendizajes desde lo formal, lo informal o lo académico.

La experiencia en la didáctica de Carl Orff tiene un valor importante pues es a través de esta que los sujetos conocen e integran la música, el cuerpo y el movimiento, interiorizándolos y comprendiéndolos como aprendizajes. Larrosa (2006) lo expresa al intentar definir experiencia: “eso que me pasa. No que pasa ante mí o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de experiencia soy yo” (p. 45). Por esta razón, es el sujeto el lugar de la experiencia y es desde esta que se crea una nueva relación con lo que se vive, dando una gama de posibilidades para el desarrollo de otras habilidades necesarias para que el aprendizaje trascienda de forma significativa.

Propuesta pedagógica

Aquí nos encontramos nuevamente con el Carl Orff jardinero, cuando él mismo expresa:

Echando una ojeada retrospectiva, desearía calificar el *Schulwerk*, de planta silvestre. Como jardinero apasionado, recurro instintivamente a esta imagen. Así como en la naturaleza las plantas proliferan allí donde encuentran el terreno apropiado y son indispensables, el *Schulwerk* se originó a partir de ideas que estaban en el ambiente y

que encontraron en mi trabajo el terreno que les era propicio [...]. Se sabe por antigua experiencia que las plantas silvestres prosperan con lozanía, mientras que las plantas que cultivamos según un plan a menudo nos hacen sufrir desengaños. (Orff, 1966, p. 159)

Orff presenta su propuesta didáctica, como un sistema, ya que no determina pasos, niveles, objetivos, etc. Su propuesta, desde el postulado “música, movimiento y palabra”, es realmente una gran simbiosis de estos tres elementos. El primero, la música, está presente en las canciones, en las melodías de los instrumentos de placa y en las flautas. El segundo es el movimiento, desde la importancia que da la danza a los movimientos fundamentales de locomoción para expresar marchas, desplazamientos y coreografía. El tercero, la palabra, como ingrediente fundamental hace parte de todos los procesos, por la especial importancia que da al ritmo en el lenguaje: “La intención de Orff no fue crear un método pedagógico musical, sino que su obra brindara herramientas por medio de las cuales el niño desarrollara el sentido rítmico improvisando ritmo, sonido y movimiento” (Pascual, 2002, p. 206).

Un punto central de la propuesta de Orff consiste en tomar el lenguaje en un entorno rítmico y considera que, cuando el niño juega con este, desarrolla su pensamiento, expresa su emoción y “conoce” la música. De esta forma, contribuye al uso adecuado de las palabras desde su articulación, sus acentos y sus elementos expresivos. Ese lenguaje está presente en los juegos con nombres de animales, flores, frutas, ciudades y sus propios nombres. Propone adivinanzas, jitanjáforas, rimas, retahílas y coplas; además, trabaja los textos de las canciones con sus respectivos ritmos en recitados rítmicos expresivos. Esas experiencias se articulan con movimientos, desplazamientos y expresión corporal, tanto mímica como percutida, con los llamados “gestos sonoros”.⁶ Poco a poco va

6 Nombre que da Orff a cuatro niveles de percusión corporal: pies, muslos, palmas, castañetes.

llevando las diversas actividades al encuentro de la teoría musical y su representación gráfica:

[...] comprendí lo que hasta entonces había faltado al *Schulwerk* no habíamos hecho justicia a la voz cantante ni a la palabra [...] el punto de partida decisivo, en el niño, era por fuerza, el llamado, la rima, la palabra y el canto [...] el movimiento, el canto y la ejecución se asociaron formando una unidad. (Orff, 1966, p. 164)

Todas las actividades están enmarcadas en acciones lúdicas permanentes. Así, se va conformando lo que él llama la *música elemental* y que hace parte de su concepto del ritmo, dentro de lo que hemos dado en llamar la trilogía *música, movimiento y palabra*. A lo anterior Orff se pregunta:

¿Pero qué es elemental? *La música elemental* nunca es música sola, está unida al movimiento, a la danza y al lenguaje, es anterior al espíritu, no conoce las grandes formas, trae pequeñas formas sucesivas, ostinatos, forma rondó, la música elemental está en estrecho contacto con la tierra, la naturaleza, el cuerpo, puede ser aprendida y vivida por cualquiera, y está hecha a la medida del niño. (Orff, 1966, pp. 164-165)

Acerca de los niños en el juego y en la práctica del *Orff-Schulwerk*, Graetzer y Yepes (1961) señalan: “Juegan un juego profundo, trascendente, iluminado por la alegría inefable de la realización personal de su mundo afectivo. Sus creaciones no tienen otro valor que la autenticidad que les confiere el libre juego de sus facultades musicales” (p. 9).

Las indagaciones realizadas por Orff alrededor del origen musical de su entorno, junto con su conocimiento profundo de la poesía y la música alemana antigua, le permiten encontrar en los ritmos y melodías arcaicas la fuente de su inspiración y, a la vez, la importancia y el valor de la escala pentatónica para su propuesta pedagógica en el ámbito melódico.

Así, encontramos en Orff una constante en cuanto a que sea el niño quien, a partir de su experiencia de lo que escucha, ve y siente, proponga, invente y cree nuevas expresiones musicales con su cuerpo, su voz y los instrumentos. Se hace presente la importancia de la creatividad, un legado del siglo xx en cuanto al valor y trascendencia del trabajo creativo en las acciones y los procesos de adquisición del conocimiento musical, y que en la propuesta de Orff está presente en los diferentes momentos de la práctica. Son procesos que fortalecen la imitación como elemento primero, el cual permite una respuesta personal y enriquece el acopio sensorial de ritmos, melodías, etc. Ese acopio de elementos que se imitan y acumulan favorece la invención, la propuesta personal, la primera innovación que permite y origina improvisaciones rítmicas, melódicas e instrumentales, las cuales llevan al afianzamiento del proceso cognitivo, y se evidencia en los montajes vocales e instrumentales, y en las coreografías y construcciones colectivas, todos ellos desarrollados a lo largo de su propuesta.

La improvisación y la creación son la recreación y la reconstrucción de los elementos musicales dados; se trata de jugar con el ritmo, luego con la melodía y posteriormente con la armonía: “[...] esa cantilena que el niño crea es el producto natural de la actividad total de su psiquismo, en esas pocas notas libera fuerzas ocultas en su espíritu y para lograrlo pone en juego su inteligencia” (Graetzer y Yepes, 1961, p. 9).

En 1930 se publicó el primer libro del *Schulwerk*, *Ejercicios rítmicos y melódicos*. Luego, se escribieron otros cuadernillos en los que se indicaba el trabajo con los diferentes instrumentos y algunas piezas para ejecución con el instrumental Orff. En la elaboración de las cartillas del *Schulwerk* y en la disposición del instrumental, participaron activamente destacados alumnos de Orff, quienes eran sus asistentes en la Escuela Günther.

A través de los cinco volúmenes de *Música para niños* publicados entre 1950 y 1954 (Orff, 1963), se aprecia un contenido básico y fundamental para la implementación y la aplicación del *Schulwerk*:

- En el primer volumen enfatiza en el empleo de la pentafonía como puerta de entrada, paralelamente con los juegos de rítmica y prosódica con el lenguaje.
- El intervalo de 3ª menor “cuclillo” en canciones y recitados rítmicos. Las canciones populares y cuentos siempre están presentes, y también la formación de frases para la aproximación a las formas: lied, canon, rondó.
- En el segundo volumen, propone el manejo de la dominante agregado a la pentafonía. Insiste en la vivencia del lenguaje a través de la rítmica y la prosódica, incluyendo el ostinato prosódico y los primeros acompañamientos instrumentales y pequeños poemas. Se agregan otras formas rítmicas e instrumentales: ostinato, frase lied, canon y rondó. Hay un primer acercamiento a la tonalidad y a la modalidad, con el manejo de las principales funciones armónicas con el pedal o el bordón. Melódicamente, y a través de ejercicios (juegos) de entonación, se va más allá de la 3ª (primer intervalo trabajado), con la 5ª, 2ª mayor, 4ª, 6ª y 8ª. Ya es un primer manejo de armonía elemental a través de la cadencia, la armonización a dos voces, las canciones y las piezas instrumentales.
- El tercer volumen incluye la subdominante, ampliando la rítmica y prosódica, con nuevas métricas: 5/8, 7/8, 9/8, 12/8 y 2/2, tresillos y síncopas, agregando a la prosodia el sonido y la representación escénica. En lo melódico, sugiere melodías para voz, flauta y otros instrumentos, con nuevos intervalos: 2ª menor, 7ª mayor y menor. En la armonía incluye canciones a dos y tres voces, ejercitando la dominante y la subdominante, y el falso bordón. En lo instrumental, aparece la percusión, con ejercicios para dos y tres timbales, con el manejo de las funciones tonales y los intervalos conocidos, agregando nuevas tonalidades y canciones, siempre como compendio de lo que se va trabajando.
- En el volumen 4, la rítmica y prosódica se enriquecen con nuevas formas rítmicas, cambios de compases, medidas

irregulares. Igualmente, en la parte instrumental, se trabajan nuevos modos, ritmos libres y otras tonalidades. Se enriquece la prosodia con poemas y romances. Los ejercicios vocales e instrumentales se amplían con el trabajo a dos, tres y cuatro voces, paralelismo, contrapunto sencillo e inversiones, y siempre canciones populares, con apoyo de armonización de un bajo y un tiple.

- El volumen 5 es una recopilación y revisión de todo lo que se ha venido trabajando en los volúmenes anteriores, enfatizando nuevamente en las canciones y las obras instrumentales en diferentes versiones musicales. Aquí la propuesta es cantar, tocar instrumentos, danzar, escenificar y realizar diferentes actividades (Sanuy, 1969).

A pesar de encontrar un orden coherente en el contenido de los cinco volúmenes, es importante recordar que Orff, como un real jardinero y especialmente un educador musical íntegro, fiel a sus principios, va entrelazando, cuidando y enriqueciendo los contenidos musicales, teniendo en cuenta el ser humano con quien está trabajando y acompañando en su crecimiento musical. El *Schulwerk* fue, entonces, una creación colectiva que se construyó con muchos elementos y aportes de varias personas, los cuales Orff supo organizar y aplicar de la mejor manera, teniendo mucho éxito en su escuela y difundiéndose a través de giras y conciertos (Valencia, 2009).

Realizando una mirada retrospectiva del legado de Orff y proyectándola hacia nuestros días, le encontramos un valor universal ya que permite desarrollar procesos musicales que se fundamentan en la propia idiosincrasia de nuestros niños y jóvenes, utilizando canciones propias del entorno, rimas, coplas, juegos con instrumentos también de nuestras músicas, y es así como se conservan y aplican sus principios del ritmo, a través de la trilogía citada: *música, movimiento y palabra*.

La música de Carl Orff

La obra de Carl Orff resulta muy contrastante cuando se compara con la música que hacía parte del mundo musical de su época. Algunos de sus contemporáneos son Igor Stravinsky (1882-1971), quien, por la época del éxito de Orff en Alemania, atraviesa por su llamado periodo neoclásico, y Arnold Schönberg (1874-1951), quien se vio obligado a abandonar Alemania debido a su origen judío y a la censura estética que ejercían los nazis sobre sus creaciones de tipo atonal. Mientras tanto, en Francia existía el llamado “Grupo de los Seis” o “Les Six”, conformado hacia 1920 por Georges Auric, Louis Durey, Arthur Honegger, Darius Milhaud, Francis Poulenc y Germaine Tailleferre (Morgan, 1999), quienes pueden considerarse de alguna manera sucesores de la estética tímbrica y armónica propuesta desde el impresionismo musical de Claude Debussy. La originalidad de la propuesta de Orff tiene sus bases en cierto inconformismo que tuvo hacia la formación tradicional musical que había recibido de niño.

Ese inconformismo de Orff hacia la formación musical tradicional le condujo a componer bajo un estilo de tipo modernista⁷ e idiosincrático, que ejerció más o menos hasta 1933 (Kater, 2000), y que cambió de manera radical cuando desarrolló el *Schulwerk*. Durante esta etapa se ocupó de temas de la historia musical y literaria de Europa y de la antigua Grecia, aunque con muchos elementos compositivos de la escuela tradicional; ejemplo de ello es la trilogía *Lamento*, que comprende música para escena, en la que deja ver claramente la influencia de las temáticas que había abordado el músico renacentista Claudio Monteverdi (1567-1643) (Kater, 2000). Dicha

7 En la historia de la música occidental se entiende modernismo musical como: “Corriente de pensamiento y práctica de composición cuya característica principal es la innovación. Tanto el concepto como el término surgieron hacia la segunda década del siglo xx relacionados con *La consagración de la primavera* (1913) de Stravinski, con el viraje de Schönberg hacia el atonalismo (aproximadamente en 1908), con la música de los futuristas italianos y rusos seguidores de Scriabin y con *Esbozo de una nueva estética musical* (1907) de Bussoni” (Latham, 2008, p. 963).

trilogía comprende: “Orfeo” (1924), “El lamento de Ariadna” (1925) y “Tanz der Spröden” (“Danza de las ingratas”, 1925).

El interés de Orff por los trabajos de Monteverdi está relacionado con el papel que jugó este último como creador de la ópera al integrar en un solo espectáculo los textos, la música y la acción. Sin embargo, y más allá de limitarse a los aspectos de creación artística comunes entre ambos autores, es posible establecer algunas relaciones de tipo filosófico entre ellos. La música de Monteverdi se da dentro del humanismo renacentista, el cual suele considerarse un movimiento que reaccionó a una visión teocéntrica sobre la vida y el conocimiento para otorgarle un papel de primer orden a la experiencia humana. Así como Monteverdi acude a los dramas de la Grecia clásica, Orff acude a Monteverdi para colocar al ser humano como centro de la experiencia en el mundo. Estas posturas también pueden hallarse dentro de la filosofía de la Escuela Nueva o Activa, que anteceden al constructivismo.

La búsqueda continua de Orff por nuevas formas que integraran el texto con la música y el movimiento lo llevó a trabajar de la mano de artistas de diferentes disciplinas. La creatividad hacía parte central en la propuesta del *Schulwerk* y, a partir de los hallazgos en este tipo de laboratorio de creación, surge el reconocido Musik für Kinder (1930-1935, revisada entre 1950 y 1954) y las piezas “Gassenhauer”, “Nachtied”, “Bolero”, “Stabetanz” y “Pauketanz” (hacia 1930) y “Tanzstück” (Pieza de danza, 1933). Durante esta etapa de creación, Orff reconoce el aporte que recibió de Gunild Keetman, quien puede considerarse coautora de la elaboración de dicho material (Orff, 1966).

Como resultado de estos hallazgos surge el concepto de música elemental, que, en palabras de Orff,

[l]a llamada, la rima, la palabra, el canto son el punto de partida fundamental [...] la música elemental nunca es solo la música sino que forma una unidad con el movimiento, la danza y el habla. Es una música que se hace a sí misma y para sí mismo, en el que se toma parte no solo como un oyente, sino como un participante. Es

una música poco sofisticada, no usa las formas grandes, está cerca de la tierra, de la naturaleza, de físico, está dentro de la gama de que todos puedan aprender y experimentar, y es adecuada para el niño.⁸ (Orff, 1963, citado en Schumacher, 2013, pp. 113-118)

Desde el punto de vista de la creación artística y musical, la obra de Orff supone un replanteamiento respecto a los estándares formales de composición derivados de las normas impuestas por el estilo clásico romántico, en las cuales las reglas de armonía y forma históricamente arraigadas imperaban sobre las necesidades expresivas. Así, la música elemental de Orff tiene elementos conceptuales y musicales que no solo colocan su disfrute e interpretación al alcance de oyentes no experimentados, sino que también ofrece la oportunidad de hacer parte de un ensamble instrumental a personas que no han sido entrenadas específicamente en música.

La música elemental tiene un carácter profundamente humano en el sentido de ofrecer una experiencia que apunta tanto a la emoción como al raciocinio y a la corporeidad, procura afectar la integralidad de los sujetos individuales y promover una participación colectiva en la misma experiencia. Es tal vez por esta razón que algunos de sus elementos e, inclusive, de sus técnicas de creación, como la improvisación, hacen parte de la propuesta pedagógica musical de Carl Orff.

Contexto histórico

Simultáneo al surgimiento del *Schulwerk*, en la Alemania nazi se observaba un riguroso control de la música y las artes desde el

8 “The call, the rhyme, the word, the singing are the crucial starting point [...]. Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance, and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not only as a listener but also as a participant. It is unsophisticated, uses no big forms, is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn and to experience it, and suitable for the child” (Orff, 1963, citado en Schumacher, 2013, pp. 144-116). [Traducción del grupo de investigación].

Estado, el cual proponía una estética que debía estar acorde con la ideología y los valores impuestos desde el Gobierno. Había una serie de restricciones sobre la música que se podía componer o incluso escuchar, como en el caso específico del jazz norteamericano o de las composiciones de músicos judíos, que eran denominados “bolcheviques culturales”, algunos de los cuales se vieron obligados a abandonar el país como Kurt Weill o Arnold Schönberg (Kater, 2000).

En este contexto musical, Orff estrena su cantata escénica *Carmina Burana* (1937) que logra la aceptación del público de su época. *Carmina Burana* es la primera parte de una trilogía que incluye *Catulli Carmina* y *Trionfo di Afrodite*, denominada *Trionfi-Trittico teatrale*, o *Triunfos*. El texto de *Carmina Burana* se basa en la poesía del siglo XIII que se encuentra en un manuscrito conocido como el *Codex Latinus Monacensis*, hallado en el monasterio benedictino de Benediktbeuern en 1803 y escrito por los monjes goliardos (Grout, 1988).

En esta obra se establece la integración de la música con las otras artes como la danza, construida alrededor del texto cantado, el cual tiene en muchas ocasiones un carácter de tipo predominantemente declamatorio: “La sencilla disposición silábica está reflejada en las figuras melódicas (que son como canciones elementales) que se repiten de forma incesante en el acompañamiento realizado por la percusión” (Morgan, 1999, p. 139).

Al ser concebida como una obra integral, las innovaciones que presenta *Carmina Burana* no se limitan a los aspectos musicales, sino que abarcan también las coreografías compuestas por Mary Wigman, quien enfrentó dificultades serias con los bailarines al prepararse para su estreno: la formación en danza clásica que ellos habían recibido no los preparaba para afrontar las exigencias de plasticidad, precisión y expresión demandadas por esta nueva forma de enfrentar el cuerpo en la escena, por lo cual el trabajo se hizo muy exigente para todos ellos (Randi, 2012).

Carmina Burana recibe acogida del público de la época en parte gracias a que los nazis encontraban elementos estéticos dentro de

la obra que no involucraban ni el atonalismo de Schönberg, ni la síncopa del jazz, músicas proscritas en la Alemania fascista (Kater, 2000). *Carmina Burana* consigue capturar el espíritu medieval, a la vez que incorpora técnicas de composición revolucionarias surgidas a partir del trabajo experimental del *Schulwerk*. A raíz del éxito adquirido, Orff decide reescribir sus obras anteriores incorporando estas nuevas técnicas, que implican el establecimiento de un estilo musical único alrededor del concepto de *música elemental*. Después del estreno de la obra (*Carmina Burana*), que se llevó a cabo en 1937,

[...] Orff estaba tan convencido de esta nueva forma que él mismo había desarrollado con este trabajo, que mandó a su editor a que destruyera toda su producción musical anterior, y a partir de este momento, continuó utilizando este nuevo método de forma exclusiva. (Morgan, 1999, p. 278)

Orff pudo seguir trabajando en Alemania al parecer gracias a que su estilo de música elemental demostró estar desligado de las tendencias predominantes de su época. No obstante, y tal vez por esa misma característica de su elementalidad, no escapó a las críticas de musicólogos y compositores, quienes aún hoy en día lo consideran en ocasiones demasiado básico o “engañosamente sencillo” (Grout, 1988, p. 816). Sus obras, que se caracterizan por tener una sonoridad de tipo atemporal y universal, presentan, sin embargo, algunas similitudes sonoras con la obra de Stravinsky y compositivos y textura armónica con la obra de Debussy.

A partir del éxito de *Carmina Burana*, Orff fue comisionado en Frankfurt para componer música incidental para “El sueño de una noche de verano”, que se suponía iba a sustituir la música escrita por Mendelssohn bajo este mismo título, la cual había sido prohibida por el régimen de los nazis. No obstante, Orff no lograba una completa aceptación dentro del régimen, ya que él se sentía más comprometido con la idea de una “comunidad europea”, que

con el pensamiento estrecho de la nacionalidad alemana promovido por el régimen (Kater, 2000).

Orff fue invitado para componer la música de la apertura de los juegos olímpicos de Berlín de 1936, en la que intervinieron seis mil niños acompañados por la orquesta de la escuela Günther bajo la dirección de Keetman. La presentación fue exitosa y de ahí en adelante Orff recibió invitaciones para demostrar su *Schulwerk* en varias universidades y escuelas de Alemania, y sus publicaciones comenzaron a ser conocidas. Sin embargo, el reconocimiento de su trabajo fue interrumpido por la situación política y por la censura de las artes en Alemania en ese tiempo (Choksy *et al.*, 1986):

La Güntherschule continuó hasta 1944 cuando el establecimiento fue confiscado por el régimen nazi en respuesta a la presunta inconformidad de Günther. En 1945 la escuela fue bombardeada y todos los instrumentos y materiales fueron destruidos. Sin embargo, la subyacente filosofía artística no podía ser fácilmente suprimida o destruida.⁹ (Choksy *et al.*, 1986, p. 95)

Se evidencia que, aunque Orff había gozado temporalmente del favor del Gobierno de su época, las ideas que implicaba el desarrollo de su propuesta pedagógica provocaban inconformidades que no se consideraban compatibles con las doctrinas que imponía el sistema fascista: “La ola política arrasaba con todas las ideas políticas desarrolladas en el *Schulwerk* por considerarlas indeseables y muchos elementos que fueron mal interpretados escaparon al desastre [...]” (Orff, 1966, p. 163).

De esta manera, se evidencia cómo el alcance del trabajo musical y coreográfico del *Schulwerk* no se limita a los aspectos pedagógicos y de formación, sino también a una filosofía de trabajo

9 “The Güntherschule continued until 1944 when the building was confiscated by the Nazi regime in response to alleged nonconformity by Günther. In 1945 the school was bombed and all the instruments and materials were destroyed. However, the underlying artistic philosophy could not easily be suppressed or destroyed” [Traducción libre de Shary Rodríguez, 2016].

de corte integrador de las artes que se desarrolla a través del concepto de la música elemental y se refleja también en una postura estética con un marcado corte de tipo humanista.

Orff concibe sus obras como productos integrales en los que la palabra, a veces hablada, recitada o semicantada, se convierte en el eje que articula la conformación de la música y el movimiento. Aunque al comienzo de su carrera como compositor había adoptado a Monteverdi —el creador de la ópera— como ejemplo en diversos aspectos de su creación, posteriormente compone obras con características que no les permitirían recibir la denominación de “ópera” en el sentido tradicional (Morgan, 1999). Tal es el caso de sus “Piezas de cuento” (“Märchenstück”) como “Der Mond” (“La Luna”, 1939) y “Die Kluge” (“La mujer sabia”, 1943) (De’Ath, 2016).

Sus últimas obras dramáticas demuestran un fuerte énfasis en el uso del texto, incluso a veces limitando el contenido tonal al mínimo absoluto, como en el caso de “Die Bernauerin” (1947), “[...] donde las secciones habladas alternan con los desarrollos del texto puramente rítmicos y están acompañadas por un conjunto de instrumentos de percusión” (Morgan, 1999, p. 279).

Sentido humanista en la propuesta de Carl Orff

El carácter humanista de la propuesta pedagógica de Carl Orff se evidencia también en las temáticas dramáticas y los materiales que están presentes en su obra musical. Así, acude a fuentes dramáticas relacionadas con periodos históricos en los que las tendencias de corte humanista se hacen más evidentes, como la Grecia clásica o el Renacimiento. Una evidencia muy clara de este hecho es el abordaje que presenta en sus creaciones de corte dramático alrededor de las óperas de Monteverdi, en las cuales es posible entrever una integración entre diversos aspectos que hacen parte de la experiencia humana desde las artes representativas, como son el texto, la música y el movimiento, este último expresado a través de la danza o de la acción dramática.

Orff afirma el resultado de sus inquietudes al proponer una obra musical y pedagógica que, además de retomar aspectos históricos y artísticos del humanismo, incorpora una música de carácter atemporal que tiene la capacidad de manifestarse de manera universal a todas las personas, es decir, una música que no solo llama al compartir o a la unidad, sino que también es incluyente. Es tal vez el carácter colectivo y unificador, además de su atractivo estético, lo que permite que en algún momento el régimen nazi encuentre en la obra de Orff una herramienta adecuada a sus intereses políticos.

Sin embargo, la obra de Orff también presenta elementos que riñen con las ideas del Gobierno que imperaba en ese momento, como lo es el carácter inclusivo de la propuesta del *Schulwerk*, que resulta contrario a la visión que el Estado quería imponer dentro de una ideología que propugnaba por la superioridad de una raza sobre las demás y en la que se proponía la implementación de una “solución final”, en la que no solo se pretendía exterminar a los judíos, sino a otras razas, como los gitanos o incluso a personas que tuvieran condiciones de discapacidad física o mental. Los aspectos del trabajo de Orff que no resultan agradables al régimen son precisamente aquellos que reconocen al ser humano en su integralidad y complejidad, y se manifiestan a favor de la aceptación de la persona como sujeto que expresa su derecho a la libertad individual a través de la creación artística.

La universalidad de la propuesta artística y pedagógica de Carl Orff alrededor de la música elemental, y sus implicaciones dentro del desarrollo humano integral individual y social, manifiesta una capacidad de trascender barreras de nacionalidad, raza, condición social, discapacidad o género, y la consolida como legado que promueve la constitución de sujetos plenos y felices dentro de una sociedad que, como la actual, atraviesa retos de construcción de tolerancia, convivencia y ciudadanía.

Referencias

- Carl Orff-Stiftung. (29 de noviembre del 2016). *Carl Orff Foundation*. www.orff.de/es/vida/formacion-y-estudios.html
- Choksy, L., Ambramson, R., Gillespie, A. y Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Prentice-Hall.
- De'Ath, L. (2016). Text considerations in the stage works of Carl Orff. *Journal of Singing*, 73(1), 55-70.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. Kellogg & Co.
- Duncan, I. (2003). *El arte de la danza*. Ediciones Akal S.A.
- Graetzer, G. y Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Barry.
- Grout, D. (1988). *Historia de la música occidental*. Alianza.
- Kater, M. H. (2000). *Composers of the Nazi Era*. Oxford University Press.
- Larrosa, J. (31 de octubre del 2006). ¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de Cultura Económica.
- Morgan, R. (1999). *La música del siglo xx*. Norton & Company.
- Orff, C. (1963). *Orff-Schulwerk: past & future*. Haselbach.
- Orff, C. (1966). Música elemental—el Schulwerk (método escolar): ojeada retrospectiva y perspectiva. *Universitas*, 159-170.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música*. Pearson Educación.
- Randi, E. (2012). Mary Wigman: la coreografía dei Carmina Burana. *Danza e Ricerca*, (3), 105-124. <https://danzaericerca.unibo.it/article/view/3271/2650>
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sanuy, M. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Unión Musical Española Editores.
- Schumacher, K. (2013). The importance of Orff-Schulwerk for musical social-integrative pedagogy and music therapy. *Music Therapy & Special Music Education*, (2), 113-118.

- Valencia, G. (2006). *Apuntes de clase*. Universidad Pedagógica Nacional. Inédito.
- Valencia, G. (2009). *Apuntes de clase*. Universidad Pedagógica Nacional. Inédito.
- Warner, B. (1990). *Orff-schulwerk, applications for the classroom*. Pearson.
- Zapata, G., Valencia, G., Rodríguez, M., Pardo, E., Dueñas, F. y Moreno, J. (2006). *Relación entre la pedagogía contemporánea y la pedagogía musical. Hacia una transformación educativa musical*. Inédito.

Capítulo V. Maurice Martenot (1898–1980)

El espíritu antes que la letra, el corazón antes
que el intelecto.

La Música es el arte de expresar los cambios
del estado del alma.

Únicamente la enseñanza artística
bien entendida servirá de maravilloso
antídoto contra la mecanización, la aridez que
padece nuestra vida actual.

MARTENOT, 1993, pp. 1, 6

Renovador de la educación musical

Maurice Martenot nació en París en 1898, ciudad en donde murió en 1980. Vivió no solo la transición del siglo, sino las transformaciones propias del espíritu *moderno* que acompañó al siglo xx. Compositor, violinista, pianista y violoncelista, es una figura de gran importancia en el campo de la renovación de la educación musical contemporánea, por cuanto no solo recogió las banderas de la Escuela Activa, sino que también hizo el tránsito de la educación musical a la pedagogía musical, al pensarla en diálogo con otras áreas del conocimiento,¹ hasta comprender el desarrollo sensorial, emocional, físico, intelectual y social de los individuos como un todo. Además, es partícipe de ese proceso de acercamiento musical que va más allá de toda consideración técnica.

En la base de sus planteamientos pedagógicos hay un anticipo de lo que posteriormente se estructuró bajo los nombres de constructivismo y teoría de las inteligencias múltiples. Su invención

1 Como ingeniero, inventor, radiotelegrafista, educador.

alrededor de las *ondas Martenot* y la experimentación en torno a las posibilidades sonoras que ofrecía la tecnología electrónica de su época sugieren un replanteamiento conceptual sobre lo que significa la música y el sonido. Por último, participó activamente en el diseño de una política de educación para la Francia anterior y posterior a Mayo del 68.

El legado de la Escuela Nueva o Activa en Martenot

Martenot recoge el espíritu de la época expresado en las ideas de la modernidad, que tuvieron su mejor expresión en la pedagogía desarrollada por la Escuela Nueva o Activa, inicialmente con pensadores como Pestalozzi y Rousseau. Del primero rescata las ideas de democracia y progreso, y del segundo, la idea de libertad, conceptos que unidos transmiten el espíritu de la modernidad construido bajo los pilares del *progreso* y la *razón*. Martenot propone la “expansión del ser humano”, entendida como la búsqueda desde la infancia y a lo largo de la historia de una mejor condición para el desarrollo de la vida humana, planteamiento que refleja a uno de los clásicos de la modernidad, Jean Jaques Rousseau (1983) y su idea de libertad. Para este pensador, el niño *no* es un adulto en potencia, debe ser objeto, por parte del educador, de un reconocimiento de sus propios procesos, identidades e individualidades, a fin de lograr en él el desarrollo natural de su libertad, que para Martenot (1957) se expresa en “favorecer el despertar y la expresión viviente del ritmo y la música, favorecer la libertad muscular, flexibilidad, independencia y la espontaneidad del movimiento” (p. 3).

De igual manera, Martenot se nutre del discurso de Pestalozzi,² quien, como hijo del pensamiento de la modernidad, ve en el desarrollo de la *razón* o, mejor, en la educación un mecanismo

2 Pestalozzi fue el único de los pensadores de la Escuela Activa que tuvo formación pedagógica.

de transformación social, que además debe ser popularizado y extendido a grandes capas del pueblo, por ello recoge a huérfanos y pobres en varias escuelas populares ambientadas en medio de la naturaleza para que así aprendan a través de la práctica: “Los conocimientos sin las actividades prácticas constituyen el don más funesto que un genio enemigo ha hecho a nuestra época” (Pestalozzi, 1927, p. 15). Así, desarrolla sus concepciones de *progreso* y *práctica* que sin duda serán retomadas por Martenot en su ideal pedagógico. Ese progreso deseado consistente en considerar que la historia del hombre no es otra cosa que la búsqueda incesante de la mejor condición humana, esto es, la búsqueda de perfección y plenitud, lo expresa Pestalozzi (1927) en el *Canto del cisne*:

En la idea de la educación elemental tiene que considerarse la idea del desarrollo y cultivo natural de las capacidades y disposiciones del corazón humano, del espíritu humano y del arte (el hacer) humano [...]. La educación verdadera y natural conduce hacia la perfección, hacia la plenitud de las capacidades humanas.

Martenot recoge estas tres herencias de la modernidad expresadas en la Escuela Activa: las ideas de progreso, libertad y educación en la práctica, junto con otra idea relacionada con la comprensión del hombre de manera integrada, esto es, como la unidad de cuerpo, espíritu y mente, la cual ya estaba en Pestalozzi: “la triple actividad de espíritu, corazón y manos, es decir, en la vida intelectual, moral y técnica o artística” (Luzuriaga, 1946, p. 8) y que recoge Martenot (1993) así: “[...] es tocando como el niño se expresa de modo completo con el cuerpo, el alma y la inteligencia, en medio de un clima de alegría y confianza que da paso a todas las posibilidades de la creatividad” (p. 24). Para Martenot, la mejor manera de expresar esa unidad es la interpretación que el ser humano hace de su cuerpo como un instrumento:

El fin que nos hemos fijado supone que nos dirigimos a la totalidad del ser y no a una parte. «El instrumento humano» es un todo y

emitirá un sonido más exacto y pleno según sea capaz de poner en juego mayor número de elementos de resonancia. ¿No hablamos acaso del “alma” de un instrumento de cuerda? Sin la presencia de ese frágil elemento, el violín no es más que una mezcla arbitraria de madera y de cuerdas. El alma da unidad a todos estos elementos reuniéndolos en una sola resonancia. (Martenot, 1993, p. 23)

Ya se dijo que Pestalozzi recoge de Rousseau ese afán de educar en medio de la naturaleza y de la importancia que tiene para la formación de un niño el respetar su propia naturaleza. Este es otro eje fundamental de la propuesta pedagógica de Martenot, que a su vez es heredada de ese espíritu de la modernidad expresado en la Escuela Activa. Igual sucede con una seguidora de estos clásicos, María Montessori, para quien es indispensable contar con la naturaleza del niño, para que, a través de la educación de los sentidos o sensopercepción, este logre su independencia física y mental.

Al realizar una comparación entre los escritos de Montessori y los principios pedagógicos de Martenot, se encuentran puntos en común a partir de la utilización de tres tiempos en la adquisición de la lectura. En Montessori corresponden a *presentación, reconocimiento y realización*, Martenot los presenta como *imitación, reconocimiento y facultad de encontrar el sonido*:

Estas tres formas de ejercicios corresponden a un proceso psicológico llamado los tres tiempos de Montessori:

- 1.º Presentación: imitación.
- 2.º Reconocimiento: diferenciación e identificación por la audición.
- 3.º Facultad de encontrar el sonido: entonación. (Martenot, 1952, p. 90)³

3 “Ces trois formes d'exercices correspondent à un processus psychologique appelé les trois temps de Montessori: 1^e Présentation: imitation; 2^e Reconnaissance: différenciation et identification par l'audition; 3^e Faculté de trouver le son: intonation” [Traducción de la profesora Gloria Valencia].

No obstante, al realizar la comparación es posible encontrar ideas y nociones que tienen enfoques comunes, observándose así una correspondencia entre los planteamientos de Martenot y los de la Escuela Activa; tal es el caso de su noción sobre los automatismos. Para él existen dos formas de “aprender”: una caracterizada por un esfuerzo mental de razonamiento y otra en la cual se educan grupos musculares para realizar una acción: “la educación de los automatismos musculares exige que la atención se dirija más a la sensación que al razonamiento. Cuanto más se descarte este, mejor se grabarán los automatismos” (Martenot, 1993, p. 73).

En el libro *Ideas generales sobre mi método* (Montessori, 1965), se encuentra la descripción de actividades que realizan los niños por el simple placer de repetirlas mecánicamente, hasta cuando logran su dominio, ejercitando una concentración que les produce una evidente placidez. Este descubrimiento da origen al método Montessori, quien refiere:

[...] evidentemente es la llave de la pedagogía utilizar estos estados de concentración con la repetición mecánica de los ejercicios que se han compuesto para aprender todo lo que se refiere a la cultura [...]. Según todos los psicólogos no es necesario para aprender más que poseer de un modo perfecto un interés profundo, una viva y sostenida atención y más tarde utilizar esta fuerza interior para la cultura del niño. (p. 33)

Esta repetición, por supuesto, no puede ser forzada por un adulto, debe partir del interés intrínseco del niño, quien por su propia necesidad realizará la mecanización de la actividad que en ese momento concita su atención; en palabras de la misma Montessori:

Tratemos de destacar ahora algunas manifestaciones de los niños: la más saliente [...] es la actividad concentrada sobre un trabajo y ejerciéndose sobre un objeto exterior con movimientos de la mano guiados por la inteligencia. Entonces surgen ciertos fenómenos que tienen

un móvil interior como “la repetición del ejercicio” y “la libre elección”. Y el niño aparece iluminado por la alegría, infatigable. (p. 81)

Coincide con lo enunciado por Martenot sobre la generación de automatismos en el individuo, no como consecuencia de la repetición mecánica y estéril, sino como una necesidad sentida que genere la expresión libre. En efecto, al referirse a la ejecución instrumental instintiva o por imitación, aconsejada para etapas iniciales de la educación musical, señala que

[...] al escuchar al profesor tocar un fragmento el alumno ve el gesto. Su vista se moviliza únicamente para observar los gestos del profesor y los propios [...] el recuerdo del sonido y el del gesto que lo produce va a formar su pensamiento musical: la calidad expresiva del resultado obtenido será con frecuencia la más excelente. Por otra parte, el niño se apasiona con ella, porque *desde un principio logra la exteriorización de un influjo vital a través del sonido*. No reproduce las notas, allí existe una expresión realmente musical. (Martenot, 1993, p. 76)

Se observa, entonces, cómo Martenot asume fundamentos, tanto de la Escuela Activa como de la pedagogía de Montessori, respecto a la generación de automatismos como consecuencia de las necesidades de aprendizaje y la aplicación de los tres tiempos Montessori (presentación, reconocimiento y realización) en la lectura musical.

Martenot, político y pedagogo

Conocido universalmente por sus aportes a la comprensión de la música como una forma de incidir en la mejor expresión del ser humano y sensibilizado fundamentalmente por los acontecimientos de la Europa del periodo entre guerras y, posteriormente, la Francia de Mayo del 68, indaga sobre las formas de comprender el papel que la educación y, específicamente, la educación musical

tiene en la transformación de las condiciones de vida, tanto individuales como colectivas, buscando de esta manera el desarrollo armónico de las capacidades del niño con miras a la consolidación de sociedades más humanas:

Los ejercicios [...] sobre la relajación procuran el descanso físico y mental, son excelentes para todos, porque en este siglo de agitación, de exceso de actividad, de tensión física y mental, la mayoría de los hombres acosados por las circunstancias exteriores han perdido su ritmo normal y a menudo su equilibrio. Su salud está alterada por las tensiones, su sistema nervioso está agotado y son numerosos aquellos que no han hallado su “verdadero yo”, que encierra tantas riquezas insospechadas. (Martenot, 1957, p. 4)

Vista de esta manera, su propuesta pedagógica termina siendo un planteamiento político, por cuanto entiende la educación musical como potenciadora no solo de dichas capacidades en el niño, sino favorecedora de la “expansión del ser humano” (Martenot, 1957). Uno de los objetivos de Martenot (1957) consiste en “poner la formación musical al servicio de la educación”, dejando claro desde la primera mitad del siglo pasado la importancia del arte, en este caso, la música, en la formación de individuos conscientes de su papel en la sociedad, por cuanto *lo que importa en primera instancia no es formar músicos, sino seres que desarrollen, de la mejor manera, su condición humana*. La formación musical es apenas un pretexto, que además se verá favorecida como resultado de un proceso educativo como el planteado por él; si bien es cierto que su propuesta incluye otras artes (plástica, danza, etc.), encuentra en la música buenos argumentos para realizar esa labor:

La música ocupa entre las materias artísticas un lugar privilegiado en la educación y el pleno desarrollo del ser; el hombre conoció desde la más remota antigüedad el poder evocador de los sonidos, que asociaba con una fuerza mágica irresistible: el mito de Orfeo, que encantaba a las piedras y animales salvajes y el lugar preponderante

de la música en los ritos mágicos de pueblos antiguos se comprenden hoy ante la realidad: el oído es el centro vital del hombre, el centro de su equilibrio psicofisiológico. Educarlo, abrirlo a un más amplio campo de vibraciones, formar en una audición abierta y activa al mismo tiempo es ayudar a que el hombre encuentre su lugar adecuado en el mundo. (Martenot, 1993, p. 25)

Como resultado de investigaciones pedagógicas en torno al papel de las artes en la educación, realizadas junto con sus hermanas, Madeleine y Ginette, y su esposa, Rennée, y los constantes encuentros, como el de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), conferencia realizada en 1953, o el Congreso de Educación Nueva de Villebon en 1924, o el L'Ecole d'Art Martenot, se fue consolidando un planteamiento eminentemente político sobre la *educación en arte vs. educación por el arte*, que sirvió de fundamento teórico y conceptual al movimiento estudiantil y profesoral de la Francia de 1968. Fue un activo miembro del famoso Mayo del 68, lo cual le permitió no solo direccionar dicha propuesta política en lo concerniente al papel de la educación artística, sino visibilizar la fuerza interna que la música tiene, además de darle sentido a cada una de las consignas de este movimiento.

Este planteamiento fue desarrollado magistralmente en un móvil que ponía al *artista* frente al *educador* y al hombre lo denominaba el *instrumento humano*. Para ellos, el fin de la educación debería ser el *instrumento humano*, ante lo cual el *arte* era apenas un medio, el camino para encontrar la verdadera realización del ser humano (obviamente se vería favorecido al final el desarrollo artístico del hombre). “El móvil fue concebido a propósito de los eventos de Mayo del 68, para demostrar a los estudiantes de los conservatorios de música el principal motivo de protesta en los dominios de la educación artística”⁴ (Martenot, 1993, p. 168). La

4 “Mobile fut conçu à l’occasion des événements de Mai 1968, pour démontrer aux étudiants des Conservatoires de Musique le principal motif de contestation dans le domaine de l’éducation artistique.” [Traducción del grupo de investigación].

se obtienen únicamente a largo plazo” (Martenot, 1993, p. 27), debe buscar el desarrollo del ser en todas sus dimensiones y bajo todos los aspectos, esto es, un ser humano integral entendido como cuerpo, mente y espíritu, y debe lograr, a través del arte, incidir en cada uno de esos aspectos: el sentido de lo humano, el despertar sensorial, la imaginación creadora, etc.

Como visionario, Martenot se interesa por el problema de la educación popular. Dirigió por tres años la *Maitresses Jeune France* para la formación artística de monitores-maestros:

En primer lugar, incidiendo en la formación del educador por el arte, suscitando en él a través de todas las formas posibles una toma de conciencia de los resultados imponderables y de su valor esencial, a fin de que su enseñanza no tome como objetivo exclusivo los frutos tangibles. Y después, concediendo mayor valor a las cualidades específicamente psicofisiológicas que a las intelectuales. (Martenot, 1993, p. 28)

Insiste en no centrarse exclusivamente en la formación técnica o en los conocimientos intelectuales, por cuanto la formación puede tornarse aburrida para el educando y perder todo sentido de realización humana. Para él es importante que el *educador por las artes* se esfuerce en equilibrar los conocimientos técnicos, intelectuales y sensibles —aquellos que dan vida al espíritu— con miras a favorecer el *instrumento humano*, entendido este como un ser integral. “Al conceder valor a la mejora del estado psico-fisiológico (especialmente a través del estudio de la relajación) que a los conocimientos técnicos e intelectuales” (Martenot, 1993, p. 27), el *educador por el arte* podrá romper el desequilibrio que en la educación causa la búsqueda de resultados palpables, pues, según él, este es el motivo de una constante protesta: “nos sentimos emparedados, el espíritu se niega a obedecer al ‘robot’ y estalla el conflicto” (Martenot, 1993, p. 28). Esto fue expresado en Mayo del 68.

Además, Martenot atribuye al *educador por el arte* un papel importante e irremplazable en la sociedad de su tiempo, pues considera que:

El mundo moderno atribuye cada vez mayor importancia al esfuerzo intelectual en detrimento de las aspiraciones más sencillas y legítimas de nuestro ser. El aprendizaje de las materias artísticas es frecuentemente la única oportunidad que tiene el hombre dividido para encontrar sus raíces profundas, para reconciliarse consigo mismo, cuerpo con espíritu, sentimientos con intelecto. El que se dedique a esta actividad debe ser consciente del poder que ostenta y de la importancia de la tarea que le espera: se trata de dar al alumno un alimento que no hallará en el ejercicio meramente físico ni en el aprendizaje técnico o intelectual. (Martenot, 1993, p. 25)

Este era el reto que profesores y estudiantes en Francia se venían planteando y que aún hoy no se ha comprendido suficientemente. Seguimos tratando de descubrir y pensar el papel que la educación artística debe cumplir en la construcción de sujetos interesados en la transformación social. Las interesantes consignas de Mayo del 68 se reflejan en el pensamiento político y pedagógico de Martenot, por ejemplo: “Plutôt la vie”⁵ resume todo el pensamiento del mencionado equipo pedagógico, al plantearse una educación musical para la vida: “La insatisfacción de un progreso exclusivamente técnico se sustituye por una armonía general que da un sentido nuevo a la vida” (Martenot, 1993, p. 30); el móvil mismo ya expresa la concepción de hombre como *instrumento humano* para la música y viceversa.⁶

5 “Sobretodo la vida.”

6 Otra consigna de Mayo del 68: “La culture est l'inversion de la vie” (“La cultura es la inversión de la vida”), entendida como la proyección hacia el ciudadano del futuro, está expresando este planteamiento.

Para Martenot (1957),

el alma del niño está llena de aspiraciones desconocidas, de alegrías, pero también de sufrimientos ocultos [...]. El arte, particularmente la música, es el remedio por excelencia para estos males [...]. Al hacer penetrar la vida en donde antes reinaba un penoso aprendizaje técnico, la educación musical permite al alumno expresarse libremente convirtiéndose en un poderoso factor de equilibrio y de armonía. (p. 3)

Se entiende esta “vida” como el resultado de la interacción de los procesos de desarrollo a través de la música (percepción, sensación y afinamiento sensorial).

De otra parte, la consigna “Brisons le vieux engranages”⁷ era una manera de hacer visible, a través del *educador por el arte*, los ideales que la Escuela Activa estaba proponiendo para transformar la educación de su país y su tiempo. En el mismo sentido, estaba el lema “Prenez vous désirs pour des réalités”,⁸ para lo cual era importante que el hombre se asumiera como un cuerpo con deseos, esto es, espíritu y alma, y los hiciera realidad, dado que, “seamos realistas, pidamos lo imposible”. La libertad era el terreno abonado: “Prohibido prohibir”. Y todo ello se hacía imposible sin el concurso de la imaginación, la improvisación y la creatividad, “La imaginación al poder”: “abriendo las puertas a la improvisación y a la creación: todo llega a ser posible” (Martenot, 1993, p. 25). Obviamente había que participar de manera activa, como lo hizo él, porque era “el comienzo de una lucha prolongada”⁹ y “La beauté est dans la rue”.¹⁰ Igualmente, había que romper las fronteras falsas, pues lo importante estaba en el ser.¹¹

7 “Romparamos los viejos engranajes.”

8 “Tomemos los deseos por realidades.”

9 “Debut d’une lutte prolonguée.”

10 “La belleza está en la calle.”

11 Traducción de Esperanza Londoño.

En suma, se proclamaba la “expansión del ser humano” y la “formación musical como parte de la educación”, imaginarios que permitirían la conversión de esos niños en futuros ciudadanos responsables y libres para construir su propio entorno, ideales de la modernidad que vuelven a surgir en un momento de crisis histórica, como el mencionado contexto posterior a la guerra que vivió Martenot.

Contexto sonoro experimental de la época e invención de las ondas Martenot

Entre 1900 y 1930, la creación musical en Europa experimentó cambios importantes consistentes en la necesidad de los compositores de revisar y cuestionar los principios que habían regulado la creación musical durante varios siglos (Grout, 1996, p. 807), y la posibilidad de incorporar nuevos elementos sonoros, relacionados con el desarrollo técnico e industrial.

Así, desde la música escrita en este periodo es posible apreciar dos tendencias innovadoras de corte muy marcado: una hacia el atonalismo armónico de Arnold Schönberg, que desemboca a su vez en el serialismo tonal de Pierre Boulez, y otra representada principalmente por compositores como Claude Debussy, Maurice Ravel y Erik Satie, que se inspira en la exploración de elementos musicales considerados novedosos para la época y que provienen de la música del Medio Oriente (Hirsbrunner, 1993, p. 21).

Una propuesta de tipo más conceptual que musical la presenta el compositor y director Ferruccio Busoni, en su ensayo de 1907 “Bosquejo de una nueva estética musical” (1911), en el que plantea la necesidad de ampliar el horizonte musical y pone en tela de juicio paradigmas de la tradición musical, como el culto a la forma, el sistema de notación tradicional o la división de la octava en doce partes iguales. Busoni aboga por la preservación del espíritu de las obras musicales, más allá de los estándares de la tradición y los “legisladores” de la música. Algunos autores proponen que muchos de sus conceptos respecto a la tímbrica y a la exploración de las alturas intertonales preceden al nacimiento de la música electrónica.

La tercera vertiente proviene de músicos que se enfrentan ya no desde los aspectos armónicos o melódicos, sino que recurren a explorar las posibilidades sonoras y tímbricas de los nuevos medios que proveen las tecnologías de la época. Un ejemplo temprano de ello es el manifiesto de Luigi Russolo “El arte de los ruidos” (“L’arte dei rumori”) de 1913, en el que, a partir del manifiesto futurista de Filippo Tommaso Martinelli (1908), se plantea que el oído humano se ha acostumbrado al paisaje sonoro característico de las ciudades y las industrias de la época, y propone la construcción de nuevas formas de producir sonidos relacionados con esta nueva cotidianidad sonora, que se materializaron en la creación de la *música de los ruidos* y de un instrumento conocido como *intonarumori* o *entonador de ruidos*. Se considera a los futuristas musicales antecesores de la *música concreta* como lenguaje musical que desarrollarían posteriormente Pierre Schaeffer y Pierre Henry.

En este contexto sonoro, y relacionado también con los avances de la radiodifusión y la tecnología electrónica de la época, aparece el instrumento musical que se considera el antecedente directo del ondas Martenot,¹² el *theremin*, creado por el ruso Lev Termen en 1919, el cual usa el cuerpo humano como *capacitor* y, por medio de este, puede modificar cualidades del sonido, como altura e intensidad.¹³

La combinación entre música y conocimiento tecnológico la realiza Martenot al tomar consciencia del potencial musical de los efectos heterodinámicos producidos al experimentar con las oscilaciones que se producen en los tubos de vacío de radiofrecuencia. Al variar intencionalmente las frecuencias, explora y produce nuevas combinaciones de estas, con sonoridades perceptibles por el oído humano, y por este medio obtiene ondas aproximadamente entre los 20 Hz y los 20.000 Hz. Trabajó arduamente hasta lograr reproducir y manipular estas frecuencias a voluntad utilizando el

12 El “ondas Martenot” fue patentado en 1922 con el nombre de “perfeccionamiento de instrumentos de música eléctricos” (perfectionnements aux instruments de musique électriques).

13 Al acercar o alejar las manos de las antenas del instrumento se producen variaciones en la frecuencia e intensidad del sonido. Más información en Strayapixel (2013).

proceso de transducción, a través del cual convertía los impulsos eléctricos en señales sonoras. Cabe anotar que no fue el único en tener esta inquietud por la experimentación con equipos eléctricos y las variaciones electromagnéticas que producían sonidos. Entre los más destacados se encuentran Nikolay Obukhov, Armand Givélet y el ruso Lev Sergeivitch Termen.

Maurice Martenot, entonces, no fue el único ni el primero de los innovadores de su época en lo que se refiere a la ampliación del espectro sonoro convencional, puesto que antes de él existen avances que devienen en la nueva comprensión del fenómeno sonoro, el cual se considera el hecho más significativo en la historia de la música del siglo xx. Sin embargo, Martenot marca un hito importante en esta nueva forma de experimentar la música con la creación y la perfeccionamiento de su instrumento, ondas Martenot, el cual, a partir de un concepto técnico-científico, permite expandir tanto el espectro tímbrico como el melódico de los instrumentos convencionales y facilita la articulación de los nuevos lenguajes sonoros con el bagaje que ostenta la tradición musical occidental.

El ondas Martenot surge a partir de la exploración lúdica realizada por el maestro, con aparatos receptores y transmisores de radiofrecuencia, mientras prestaba servicio militar como radiotelegrafista durante la Primera Guerra Mundial. Es hasta 1928 que se da a conocer como instrumento, cuando se realiza el primer recital de este en el auditorio de la Ópera de París y se considera su fecha de nacimiento oficial.

A diferencia del theremin, que consiste básicamente en una varilla que al acercar la mano causa una modulación en la frecuencia del sonido, el ondas Martenot tiene un teclado de piano convencional, lo cual facilita la ejecución por parte del instrumentista y, por lo tanto, logra una mayor articulación al lenguaje musical tradicional. En todo caso, esto no impide su versatilidad y capacidad de explorar el *continuum*, que se define como el “ámbito sonoro ininterrumpido que va desde las frecuencias audibles más bajas hasta la más altas, sin que se distingan dentro de él sonidos individuales de altura fija” (Grout, 1996, p. 896).

A partir de su rápida aceptación, y gracias a los atributos de control tímbrico y de articulación que proveía el instrumento, compositores tan importantes como Olivier Messiaen, Andre Jolivet, Arthur Honegger y Darius Milhaud, entre otros compositores de música contemporánea y vanguardista, involucraron al recién creado ondas Martenot en sus composiciones. Exploraron sus múltiples posibilidades tímbricas únicas y las combinaron con las voces de la orquesta con todo su potencial sonoro. Entre las sonoridades empleadas por estos grandes compositores se encuentran los sonidos evocadores de tipo fantasmal y sonidos etéreos, indescriptibles, con los cuales trataban de materializar imágenes no vistas o con las cuales pretendían evocar sutilmente sonidos de la naturaleza y el ambiente (Holmes, 2012).

El ondas Martenot se considera el primer instrumento amplificado de la historia, es decir, en donde se emplea un aparato por medio del cual se pretende aumentar la magnitud del sonido. Como se dijo, este instrumento está conformado por un teclado, un altavoz y un generador de baja frecuencia, el cual es capaz de reproducir no solo una escala cromática, sino intervalos y melodías con características que evocan al canto, y se genera una interacción entre el músico y el instrumento electrónico, en lo corporal y kinestésico, formas de ejecución que recuerdan a las cuerdas frotadas. Es por esto que se considera un instrumento muy difícil de tocar, ya que exige en el intérprete el desarrollo de aspectos que tienen que ver con la sensibilidad en la presión, el tono y la fuerza ejercida con los dedos de la mano en la caja electrónica que modula los efectos en el sonido, de una forma similar al toque que requieren los instrumentos de cuerda frotada. En síntesis, se abre con esta propuesta tímbrica una invitación a la creación musical contemporánea y a la búsqueda e investigación de nuevas posibilidades sonoras a partir de las posibilidades que ofrece este singular instrumento.¹⁴

14 En la actualidad hace parte de bandas sonoras de cine, televisión y en grabaciones de música popular ("Ondes Martenot: An Introduction", s. f.).

Su inventor realizó varias modificaciones al modelo original, buscando facilitar la interpretación del instrumento por parte del “ondista” (nombre que recibe el que toca el ondas). En cuanto al aspecto técnico y a la variación de alturas de los sonidos, incluyó dos modalidades: modo teclado, también denominado *keyboard mode*, y modo con anillo o *ring mode*. Estos permitieron operar registros que comprendan, incluso, varias octavas. El ondas se puso a disposición del público desde 1928 hasta 1988.¹⁵

No hay evidencias de que Martenot hubiera creado sus ondas con una finalidad pedagógica específica; sin embargo, es posible afirmar que la actitud exploratoria frente al sonido al crear un instrumento con un rango tan amplio de posibilidades expresivas como este demuestra una postura frente a la relación que establece la persona con el sonido y la música, transformando no solo la forma en que esta se escucha, sino también la manera en la que puede ser enseñada. La apertura frente al sonido hace parte no solo de una postura estética basada en medios tecnológicos, sino de un pensamiento pedagógico musical que propone la exposición de las personas a material sonoro (Cuevas, 2015) y musical como medio para facilitar la relajación corporal, la disposición al aprendizaje musical y el desarrollo integral del individuo.

Martenot: transformando las formas de escuchar

El espíritu investigador de Martenot se manifiesta desde temprana edad. Tenía curiosidad, disciplina, paciencia, sensibilidad, comprensión profunda de los procesos experimentados y desarrollados, en el aspecto tanto técnico de la producción sonora a través del instrumento (el ondas), como aquellos relacionados con el sujeto receptor en cuanto a la sensibilidad auditiva que requería ser propiciada y estimulada. Se manifiesta también en la insistencia acerca de la necesaria preparación del ejecutante instrumental, en la cual se conjugan simultáneamente aspectos motores,

15 Aparece una modificación en el 2001 y recibe el nombre de ondéa, agenciado por su hijo, continuador del legado de su padre (“Ondes Martenot”, 2015).

auditivos, visuales, táctiles y expresivos que se hacen presentes en el acto de hacer música, como lo manifiesta él mismo en el análisis realizado de los “diferentes circuitos de automatismos, desde la expresión vocal instintiva a la interpretación instrumental” (Martenot, 1993, p. 72). Así, deja ver con esta expresión algunas de las características propias de una persona formada en campos disciplinares que estructuran el pensamiento, en este caso, de la formación en electrónica, lo que le permite asociar y emplear términos provenientes de esta e incluirlos en su propuesta de educación musical.

Creía apasionadamente que la música transforma y enriquece la vida de aquellos que se aproximan a esta y en especial a los individuos que la practican. Tomaba en cuenta y en consideración especialmente la influencia ejercida por el maestro en el momento mismo del encuentro con el alumno, insistiendo en que este debe aprovechar esa oportunidad para generar experiencias de calidad y, de esta forma, nutrir y fortalecer el proceso musical de su alumno, y mantener un espíritu investigativo constante, al ser partícipe y observador de los cambios y los retos que se hacen evidentes en el proceso desarrollado.

Martenot genera transformaciones en el ámbito educativo y musical de su tiempo, en el que invita, a través de acciones que tienen que ver con la consciencia del cuerpo y del entorno, a ser conscientes de sí mismo, de la vida circundante y de la belleza que hace parte de esta. Plantea que la música debe ser tomada como el medio integrador de vivencias artísticas y estéticas provenientes de una cultura particular, la cual se encuentra, además, en un momento histórico específico. Esta es, entonces, una apuesta epistémica, ética y política que habla de las diversas formas de ver y representarse el mundo, en la cual se evidencia la influencia de hechos de orden político, económico, social y, por ende, cultural, que de alguna manera se constituyen en su fuente de inspiración y producción, tanto de su propuesta pedagógica, condensada en los *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación* (Martenot, 1993), como en la creación de materiales didácticos

destinados a la enseñanza de la música en la escuela. Con la propuesta del “clavi-harpe” y la invención del ondas Martenot resignifica y fusiona su formación musical y humanista con los avances en electricidad y radiofrecuencias de su tiempo.

Martenot fue violonchelista, radiotelegrafista, pedagogo, inventor, pero, sobre todo, fue un hombre observador, curioso, sensible a las cualidades del sonido, con un espíritu inquieto e investigador, que buscó con las posibilidades tecnológicas de la época en que vivió aportar al campo de la música y de la educación de su tiempo. En palabras de Jean Laurendeau (1990), quien hace una presentación del ondas en su libro *Maurice Martenot, luthier de l'électronique*, entendiéndolo como una esperanza que penetra el alma de las futuras generaciones. Se percibe en esta frase la profundidad y la variedad de sensaciones que produce su peculiar sonido.

Para concluir, se puede decir que el proceso creativo de Martenot no fue un caso de serendipia, un descubrimiento por azar. En este hombre se da la conjunción de un saber, una disposición y un deseo de enriquecer el mundo sonoro en el que vivió y dejar su legado para las generaciones venideras.

Antecesor de enfoques pedagógicos alternativos a la educación tradicional

Martenot y el constructivismo¹⁶

Se puede afirmar que en varias de las concepciones pedagógicas y didácticas de Martenot existe una anticipación a algunas propuestas del constructivismo. En este apartado se revisarán ideas que son abordadas en la metodología de Martenot y que están en directa relación con los planteamientos constructivistas respecto a los

16 Este aparte sobre los principios constructivistas en Martenot es un aporte de la profesora de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, Lila Castañeda, quien era miembro del grupo en ese momento.

conocimientos previos y la escritura como representación simbólica del lenguaje.

Martenot muestra su preocupación por la construcción de sentido musical y cómo este puede perderse en el aprendizaje desagregado de notas y figuras rítmicas de forma mecánica.

[...] las letras y las sílabas no tienen sentido por sí mismas en ningún idioma. Únicamente después de reunidas se crea el sonido mental de la palabra en la que va incluido “el contenido”. El lenguaje musical exige un proceso análogo que implica la agrupación de cierto número de notas con su valor, de modo que el conjunto de estos sonidos adquiera un sentido musical susceptible de ser recordado: el “fragmento de una melodía”. (Martenot, 1993, p. 53)

Idéntica preocupación manifiestan las autoras Ferreiro y Teberosky frente a la adquisición de la lengua escrita a través de la repetición y la excesiva segmentación en unidades carentes de sentido (grafemas y fonemas):

[...] podríamos menospreciar sus conocimientos al trabajar exclusivamente sobre la base de la escritura-copia y de la “sonorización de los grafemas”. Mientras el niño “sabe” que la escritura es significativa, el adulto se lo oculta detrás del trazado de formas gráficas o de la repetición de fonemas aislados, ambos sin sentido. (Ferreiro y Teberosky, 1981, p. 10)

Vemos cómo la preocupación por el sentido de la música o de la escritura la comparten Martenot y el constructivismo, estableciendo así un punto de partida común dentro de sus correspondientes propuestas pedagógicas.

Para el constructivismo, el aprendizaje es la atribución de sentido y de significados de los diferentes contenidos, los cuales se construyen a partir de elaboraciones previas por parte del estudiante. Por ello Miras (1993, p. 47) afirma que:

[...] las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias, y la concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula [...] El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde un punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados.

De esta forma, aparece una primera categoría propuesta por el constructivismo: los *conceptos previos*, que se hacen imprescindibles en la construcción de cualquier conocimiento. Martenot, por su parte, ubica la génesis del pensamiento musical en la interiorización de melodías sencillas, que, preferiblemente, son aprendidas desde la primera infancia: “el desarrollo del sentido musical en el niño pequeño está rigurosamente subordinado a la re-audición de ‘melodías’ *inicialmente muy sencillas*, que se graban en la memoria gracias a múltiples repeticiones” (Martenot, 1993, p. 34); estas melodías provienen de canciones de cuna, rondas tradicionales y otros. Se observa cómo la categoría de *conocimientos previos*, fundamental en la concepción constructivista, es parte esencial de la metodología Martenot, aun cuando no se señale con este nombre.

Martenot resalta la vivencia musical, destacando la importancia de la imitación anterior a la escritura de la música: “conviene recordar la siguiente tesis: *‘solo puede abordarse la lectura [musical] de lo que se reproduce correctamente por medio de la imitación’*” (Martenot, 1993, p. 45). Según esta idea, debe existir un recuerdo previo o una imagen mental de lo que se va a leer de forma simbólica que, en el caso de la música, se adquiere a través de canciones sencillas y en la lectura a través de la oralidad. De esta forma, se identifican claramente cuáles son los conceptos previos para generar la construcción de la representación simbólica del lenguaje y de la música.

En resonancia con las ideas de Martenot, los avances del constructivismo en el aprendizaje de la lectura y la escritura profundizan

la idea de la lectura como un proceso que se da en la socialización del niño; del mismo modo, Martenot lo presenta como la etapa del complemento al desarrollo natural, el cual se inicia antes de la escolarización. Ferreiro y Teberosky (1981) afirman que:

[...] las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta (aunque no lo sepa) en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices. (p. 1)

Las mismas autoras presentan cómo un enfoque mecanicista de la escritura, centrado en el trazo y la caligrafía, despoja de sentido a la construcción de conocimiento que se da en los procesos comunicativos, pues:

El acento en la reproducción de trazados reduce la escritura a un objeto “en sí”, de naturaleza exclusivamente gráfica; insistir en la correspondencia fonema-grafema es presentar la escritura como “espejo” de los aspectos sonoros del lenguaje. Ni “refleja” solo los fonemas, ni es un objeto “opaco”. Es el producto de una construcción mental de la humanidad, a partir de una toma de conciencia de las propiedades del lenguaje. Como todo sistema simbólico, impone reglas de representación que tienen sentido dentro del propio sistema. (Ferreiro y Teberosky, 1981, p. 10)

La escritura se muestra como una construcción interna del sujeto, un sistema de representación simbólica de una realidad que no puede identificarse con su representación.

Para Martenot, la grafía musical no es *en sí* la música, solamente la representa, y por esto debe traducirse en un pensamiento musical, que se produce *antes* de la ejecución y permite una interpretación verdaderamente artística, uniendo el pensamiento y el gesto del cuerpo. Esto puede ilustrarse en la descripción que

realiza de las características deseables para los primeros estudios instrumentales, los cuales deben estar contruidos con melodías integradas. El proceso de entonación se inicia con las “palabras melódicas” (motivos ritmo-melódicos), mediante la creación de la imagen sonora interiorizada previamente, para luego asociar el gesto a la línea melódica que antecede a la lectura entonada (Martenot, 1993).

Estas *palabras musicales* constituyen unidades de sentido en sí mismas y pueden ser evocadas dentro de cualquier interpretación o creación. Martenot es plenamente consciente de la importancia de esta construcción mental y recomienda a los profesores propiciar la representación mental,

[...] a fin de suscitarla con toda la frecuencia posible y bajo todas sus formas: canto interior, representación visual, verbal, cinética, táctil, etc. ¿El motivo? Es muy sencillo: el esfuerzo necesario por lograr una representación mental consciente produce una impresión más profunda y hace más fácil el recuerdo. (Martenot, 1993, p. 111)

Se observa entonces que tanto Martenot como el constructivismo entienden el conocimiento como una construcción del sujeto y no como una reproducción automática de la realidad, resaltando la importancia de situar esa construcción en la mente del sujeto para propiciar así una exteriorización adecuada.

Martenot y las inteligencias múltiples¹⁷

Lo físico y la psiquis no pueden separarse
sin atentar contra la unidad del ser humano.

MARTENOT, 1993, p. 23

La comprensión holística del ser humano que asume Martenot y alrededor de la cual desarrolla su propuesta pedagógica se ve reflejada de diversas maneras en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, para quien la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada (Gardner, 1995). Esta teoría, enunciada por primera vez en 1983, se basa en un estudio biológico sobre el funcionamiento del cerebro y el contexto sociocultural de los individuos y afirma que no existe un tipo único de inteligencia sino ocho tipos de ellas. Además, plantea que todos los humanos nacen con las capacidades completas para desarrollar cada una de sus inteligencias, aunque a lo largo de sus vidas alguna de estas predomine sobre las demás.

Martenot manifiesta su preocupación por la necesidad de una formación holística, al afirmar que este es el medio para “romper con el ritmo acelerado” de la sociedad, y al asegurar que lo físico y la psiquis no pueden separarse sin atentar contra la unidad del ser humano (Martenot, 1993). Estos importantes planteamientos también hacen parte de la teoría de las inteligencias múltiples.

Al igual que Gardner, Martenot comprende la necesidad de desarrollar integralmente al ser humano en los aspectos físicos, psicológicos, expresivos, intelectuales y sociales:

17 Los aportes de Sara Puerta Velasco, una de las monitoras del grupo y recién egresada de la Licenciatura en Música, fueron fundamentales a la hora de construir este apartado del texto.

[...] la preocupación esencial del educador debe centrarse no en la materia de su enseñanza o del modo de hacerla asimilar, sino en la persona cuya educación tiene a su cargo, en *elevarla* por medio de un trabajo sensorial o intelectual, hasta conseguir el más pleno desarrollo de todas sus facultades. Si este propósito permanece inalterable en nuestra mente, no nos olvidaremos de que el tema de nuestra enseñanza es solamente un camino y no una meta en sí mismo. (Martenot, 1993, p. 212)

Desde este punto de vista, Martenot concibe en la música un espacio para que el hombre se encuentre consigo mismo, explorando en todo su ser, en palabras de Gardner, en su ser lógico-racional, corporal, inter e intrapersonal, lingüístico, espacial y, por supuesto, musical. Todo lo anterior supone dejar atrás la formación clásica tradicional, basada exclusivamente en el aprendizaje mecánico, memorístico y unidireccional, para abordar una formación de tipo integral que reconozca y desarrolle las múltiples dimensiones de la persona.

Podemos observar cómo cada una de las ocho inteligencias que propone Gardner está presente en Martenot de la siguiente manera:

Inteligencia lógico-matemática

Se define como una capacidad de entender las relaciones abstractas. Esta inteligencia permite elaborar nexos lógicos:

Luego de que el infante aprecia la permanencia de los objetos puede pensar y referirse a ellos incluso en su ausencia. Puede apreciar las similitudes, entre determinados objetos. La habilidad para agrupar los objetos sirve como "*manifestación pública*", al surgir el conocimiento infantil de que determinados objetos poseen propiedades especificables en común. Podría decirse que señala el reconocimiento de una clase o conjunto. (Gardner, 1999, pp. 168-169)

En Martenot encontramos un abordaje a la inteligencia lógico-matemática a través de la interiorización de las estructuras musicales, ya que, según Veltri:

Las estructuras musicales se interiorizan y apropian de forma gradual y al ser representadas permiten el análisis entre los elementos trabajados, proceso que en matemática se denomina teoría de conjuntos, que consiste en saber clasificar elementos por sus similitudes y diferencias. “Parte de la vivencia para llegar al intelecto”. (Veltri, 1969, p. 64)

Inteligencia lingüística

Se entiende como la capacidad de entender y utilizar el propio idioma no solo en relación con las palabras, sino en cualquier forma de comunicación:

Una sensibilidad para el significado de las palabras [...] para el orden en las palabras, para observar reglas gramaticales [...] sensibilidad para los sonidos, los ritmos, inflexiones y metros de las palabras, sensibilidad para las diferentes funciones del lenguaje, su poder para emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente para complacer. (Gardner, 1999, pp. 113-114)

Martenot emplea estructuras del lenguaje que permiten apropiarse células rítmicas, creando relaciones de símbolos y signos, o relaciones semióticas, que se ven reflejadas en los circuitos de automatismos y la lectura hacia adelante, los acentos, la expresividad en el uso del lenguaje y las sílabas para expresar el ritmo (Martenot, 1993): “Martenot comienza su método proponiendo el uso de la lengua,¹⁸ trabaja motivos y células rítmicas vitales donde *arsis* y *tesis* están bien repartidos, es decir, tiene que haber un cierto grado de acentuación e intensidad” (Veltri, 1969, p. 66).

Inteligencia espacial

Es la capacidad de percibir la colocación de los cuerpos en el espacio y de orientarse. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones y también se relaciona con la habilidad que tiene el individuo frente a aspectos como color, línea,

18 Empleo de la sílaba la.

forma, figura, espacio y la relación que existe entre ellos (Gardner, 1995). En Martenot se aprecia claramente una preocupación por entender y propiciar la conciencia del movimiento sonoro con sus características ascendente, descendente y prolongación, para lo cual asocia el gesto manual al sonido (Martenot, 1993).

Inteligencia corporal-kinestésica

Se entiende como la capacidad de percibir y reproducir el movimiento y la habilidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas:

Una característica de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear al cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles para propósitos expresivos al igual que orientados a metas [...] igual la capacidad para trabajar hábilmente con objetos tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos gruesos del cuerpo. Son dos capacidades el control de los movimientos corporales propios y la capacidad de manejar objetos con habilidad. (Gardner, 1999, p. 253)

Martenot da importancia a la conciencia corporal desde la relajación, la interiorización de los elementos musicales trabajados y el juego, por medio de los cuales busca la decontracción muscular: “si el gesto depende de la actitud interior, esta actitud depende a su vez del cuerpo, de un sistema nervioso y muscular que le permitirá exteriorizarse o no” (Martenot, 1993, p. 24).

Inteligencia musical

Se define como la capacidad de percibir y reproducir la música y la habilidad de escuchar e identificar sus cualidades:

Así también en el campo de la música, se puede examinar la sensibilidad a los tonos o frases individuales, pero también mirar cómo se llevan entre sí y encajan en estructuras musicales mayores que muestran sus propias reglas de organización. (Gardner, 1999, p. 146)

Martenot propone el afinamiento sensorial a través del canto y el ritmo libre, el respeto al tiempo natural, la audición interior, el manejo de la voz a través del canto consciente y la preparación a la entonación solfeada a través de los ejercicios asociados. Insiste en el desarrollo de la improvisación, la expresión y la creatividad, y la constitución del pensamiento musical: “[...] es bien sabido que la facultad de solfear está ligada a una cierta calidad de audición mental, repetimos, de sensación y pensamiento musical” (Martenot, 1993, p. 60).

Inteligencia intrapersonal

Capacidad de entenderse a sí mismo y controlarse. Autoestima, autoconfianza y control emocional:

La capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y con el tiempo darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos y de utilizarlos como una forma de comprender y guiar la conducta propia. (Gardner, 1999, p. 288)

Martenot busca a través de la música crear conciencia del yo y del otro, proporcionando un espacio de relajación y buscando estimular los procesos desde el interior, que se ven reflejados en el desarrollo de la audición interior, la toma de conciencia del pulso y la respiración, para después exteriorizarlos, lo cual se materializa en los juegos como trabajo de conjunto con desempeño individual. En Martenot se evidencia, en la propuesta de la relajación, la respiración y la interiorización, todo con el fin de “combatir la angustia de los nuevos tiempos” (Martenot, 1993).

Inteligencia interpersonal

Capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber tratarlo, habilidades sociales y empatía:

Examinada en su forma más elemental, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y descubrir sus distintos estados de ánimo. Este conocimiento permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos de otros individuos y actuar en base a su conocimiento. (Gardner, 1999, p. 288)

En Martenot se evidencia en las propuestas lúdicas, en las que deben participar los alumnos, teniendo en cuenta los desarrollos y las dificultades de cada uno de los integrantes (Martenot, 1993).

Inteligencia naturalista

Gardner la entiende como la capacidad para desenvolverse en la naturaleza y, a su vez, para relacionarse con ella; en este sentido se trata de toda relación que se da con el entorno (Gardner, 1995). En Martenot la relación con la naturaleza es clave para que se desarrollen las capacidades musicales; propone un espacio de tranquilidad en donde se pueda establecer un vínculo con el ámbito sonoro que lo rodea:

[...] los mismos niños serán los primeros sorprendidos al descubrir todos los ruidos que pueden percibir en esta actitud: el viento moviendo los árboles; las gotas de lluvia sobre los vidrios de la ventana; los pasos de algún niño; el volar de las palomas; la bocina de un auto; el canto de un pájaro; etc. (Veltri, 1969, p. 65)

Al superar la lógica de la Modernidad, que reconocía únicamente las inteligencias lógico-matemática y lingüística como válidas, Martenot se anticipa en diversos sentidos a la teoría de las inteligencias múltiples y, de esta manera, se abre a una nueva comprensión de la inteligencia en términos de capacidades, habilidades y destrezas que van más allá de lo meramente intelectual.

Así, podemos afirmar que los postulados de Gardner, basados en estudios científicos y realizados varias décadas después de que Martenot los pusiera en práctica, coinciden con este último, al

afirmar que el ser humano tiene el potencial de desarrollarse según la interacción con el medio y la influencia de este en los procesos de adquisición del conocimiento. De igual manera, los hallazgos de Martenot confirman su visión ampliada de la formación integral, que fue la que le permitió hacer el tránsito desde la educación musical hacia la pedagogía musical.

Planteamiento pedagógico

Dentro de los objetivos propuestos por Martenot se encuentra la preocupación por ofrecer una formación holística que permita al maestro comprender las características y necesidades de formación de sus alumnos, y a través de ese intercambio, contribuir a elevar la educación musical de su época y enriquecer el contexto en el cual se desempeña (Martenot, 1993, p. 21). Por este medio se busca el desarrollo pleno de las facultades del alumno, haciendo del proceso el camino a seguir, enriqueciéndolo en aspectos sensoriales e intelectuales en lugar de perseguir el logro únicamente de objetivos y metas cuantificables. Lo anterior se evidencia en el interés por el equilibrio entre arte y técnica, que permiten desarrollar las facultades de receptividad, en especial en la infancia (Martenot, 1993).

Se inspiró en planteamientos de los pensadores de su época, los cuales hacen importantes propuestas con las que buscan la transformación educativa de su tiempo y, para el caso de su propuesta, hace énfasis en aspectos que cualifiquen el hacer del maestro en términos de modificar su acción, para convertirse en un educador *a través del arte* (Martenot, 1993), ofreciendo suficiente claridad en los procesos y en los objetivos propuestos del desarrollo musical, desde la iniciación hasta etapas complejas de lectura, dictado y práctica instrumental, de forma eficaz y pertinente.

Al estar sus ideas enmarcadas dentro de la llamada Escuela Activa, se presenta en su propuesta la importancia dada a la experiencia personal y el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje, en el cual es evidente el interés por plasmar comprensiones acerca de la manera como el niño adquiere el conocimiento musical. Además, destaca la

importancia de despertar interés y amor por la música, y por hacer que esta forme parte de su vida y la enriquezca. Para lo cual sugiere tres momentos o estadios con los cuales se busca estimular las memorias musicales asociadas al lenguaje rítmico y silábico, movimientos con los que se asocian grados de altura o intensidades, consistentes en: 1. *Imitar* (como principal recurso metodológico, que contribuye a la apropiación de modelos rítmicos, melódicos, fonatorios, nominales); 2. *Reconocer* (como proceso de comparación de la vivencia externa y el modelo adquirido previamente) y 3. *Encontrar* (como acción evaluativa posterior al reconocimiento que permite identificar los modelos imitados, reconocidos y ahora hallados como iguales en la memoria) (Martenot, 1993). La memoria, las asociaciones y el paso consciente por estos tres momentos en el aprendizaje se constituyen en base fundante del pensamiento musical.

Es por la interacción de los sentidos, la vivencia con las cualidades del sonido y según la evolución natural del niño que él puede llegar a comprender el lenguaje musical. Este proceso se inicia en la etapa sensorial, a través de lo que Martenot denomina “preaudición”, por medio de la cual se desarrolla el sentido musical del niño y “está rigurosamente subordinado a la re-audición de melodías, inicialmente sencillas, que se graban en la memoria gracias a múltiples repeticiones” (p. 34), y llega hasta la adquisición del conocimiento teórico musical, en el que intervienen lo que él denomina “circuitos de automatismos” (Martenot, 1993), indispensables en la lectura musical y en la práctica instrumental. En la etapa sensorial, las únicas nociones teóricas que se aborden deben ser aquellas que conciernen a las particularidades del sonido: “el sonido en movimiento, *crescendo*, movimiento melódico, pregunta-respuesta” (Martenot, 1993, p. 35).

La imitación es uno de los principales recursos al interior del aula y hace presencia a lo largo de su método. A través de su mediación pueden abordarse procesos de variado nivel de dificultad en los diferentes contenidos musicales. Cuando se emplea de manera conjunta con asociaciones entre gesto y alturas y se presenta gradualmente el material musical, se llega a lo que denomina *la expresión y la espontaneidad*. Lo anterior se toma como preparación, por

medio de la reiteración de estas acciones, como la base para la constitución de los automatismos necesarios para el aprendizaje y adquisición de rapidez en la lectura solfeada (Martenot, 1993). Considera la notación y la lectoescritura musical como un punto de llegada, la cual debe estar precedida de la vivencia: la teoría debe nacer de la experiencia con una aplicación práctica, inmediata y durable (Martenot, 1993, p. 57). Además, recalca la importancia de la visualización en el proceso previo a la lectoescritura, la cual debe darse libre de análisis y estimular la representación mental (Martenot, 1993, pp. 105, 148) de las cualidades del sonido y la *lectura hacia adelante* de notas y figuras (Martenot, 1993, p. 93).

Para Martenot el aprendizaje de los conocimientos teóricos debe darse de forma lúdica, en el cual el estudiante sienta interés por participar y así despertar las facultades musicales de los niños, estimular el espíritu creativo y adquirir conocimientos. La importancia de los juegos radica en que estos tienen reglas, poseen orden y estructura, las cuales deben memorizarse y sirven como modelos para implementar en nuevas situaciones de aprendizaje. Las actividades que se desarrollan en ambientes lúdicos generan alegría y distensión, lo cual facilita el terreno para proponer situaciones de improvisación y de creación. En el método se encuentran gran variedad de juegos teniendo cada uno un propósito específico en lo musical y otros generales relacionados con el desarrollo del grupo, como respeto, interés por lo que hace otro compañero, etc. Las diferentes propuestas se hallan en relación directa con el nivel de desarrollo musical del niño. Es decir, son juegos con una clara intencionalidad pedagógica, en los que el aspecto lúdico está siempre presente; en palabras del mismo Martenot, “es en el juego cuando el niño se expresa de manera completa, cuerpo, alma e inteligencia dentro de un clima de alegría y de confianza que abre todas las posibilidades a la creación” (Valencia, 1973).¹⁹

Cuando aborda el complejo aspecto de la improvisación, hace hincapié en la necesidad de sentir la gran variedad de intensidades

19 Apuntes de clase, Gloria Valencia, julio de 1973, en palabras del mismo profesor Martenot, Academia de Artes Martenot.

que dan vida y color a la expresión. Da mayor importancia a la *intensidad en la expresión y al impulso vital* (Martenot, 1993, pp. 76-77) que a la forma, entendido este como energía contenida y que requiere ser expresada ampliamente, especialmente en la improvisación rítmica, puesto que, si se promueve que esta sea espontánea y expresiva, la improvisación melódica será más fácil viniendo de esta. Martenot tiene en cuenta, además, la formación tonal y modal en los ejercicios preparatorios, por medio de estos pretende lograr una mejor comprensión de la música contemporánea.

En la búsqueda del desarrollo de la conciencia corporal promueve actividades en las que está involucrada la respiración consciente. Es por su mediación que busca establecer una relación más directa y consiente entre la mente, el cuerpo y el espíritu, inquietudes que lo acompañaron a lo largo de su vida. Propone, entonces, ejercicios de relajación como aspecto fundamental para lograr una buena emisión vocal. En el caso de las cualidades del sonido, esta facilita lo que denominó como *introyección musical* que es básicamente el establecimiento de la audición interior, porque con mejores condiciones de escucha, el cuerpo “resuena” de forma más fácil y duradera (Martenot. 1993).

En toda la propuesta se observa cómo busca promover el desarrollo de las capacidades naturales como la creatividad, la espontaneidad y la expresividad en la música. Se evidencia en los procesos denominados: afinamiento sensorial, introducción a la lectura de los ritmos, la lectura de notas habladas, el canto consciente y el canto con nombre de notas. Toda esta exploración permite la llegada a la lectura entonada sobre pentagrama, como una gran conclusión del proceso de lectura musical expresiva (Martenot, 1993).

Según los planteamientos presentados por Riaño *et al.*, (2011), en las corrientes de pensamiento que permean los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje se pone de manifiesto la influencia de los cognitivistas y los constructivistas como Piaget, Vigotsky y Bruner. El primero consideraba que el desarrollo depende de un proceso de maduración individual; el segundo, que el

individuo posee un potencial de desarrollo que se puede estimular a través de un acompañamiento guiado; y el tercero por maduración cognitiva, que se evidencia a través de tres modos básicos de representación de la realidad: enactivo, icónico y simbólico (Bruner, 2007, p. 122). Presenta similitudes con este último en el proceso planteado en su método y desarrollado igualmente en tres momentos, asimilando la etapa de afinamiento sensorial al *modo enactivo*; la etapa de preparación a la lectoescritura musical al *modo icónico*; y el solfeo propiamente dicho con el *modo simbólico* (Ibarretxe, 2011, p. 41).

Se puede afirmar que Martenot se anticipa a los cambios y los planteamientos de las teorías de los pensadores de mitad del siglo xx con su propuesta hacia el desarrollo integral del ser humano a través de la música. Este proceso es claro desde el punto de vista teórico y conceptual, y permite a los alumnos la apropiación de los conocimientos objeto del método en cuestión y prepara el terreno hacia metas superiores artísticas y musicales. Esto permite, también, el acceso a la educación musical a algunos alumnos menos dotados, quienes, por medio de la música, puedan obtener beneficios a través de la constitución de una personalidad más sensible, activa y participativa, necesidades evidenciadas en la sociedad de su época y en la actual.

Es promoviendo el desarrollo natural, con paciencia y observación de las cualidades y características del alumno, como se inicia el proceso de afinamiento sensorial, con un gran componente afectivo. A partir de la estimulación de los sentidos y del intelecto llega hasta la conformación de lo que denominó circuitos de automatismos, que son los reflejos y asociaciones entre el ojo y la mano, el nombre de la nota, el ritmo y la lectura, que conducen a la ejecución instrumental y al conocimiento teórico musical. Todo lo anterior apropiado a través de experiencias de calidad, en donde se ofrecen vivencias de las cualidades del sonido y los elementos expresivos, hasta llegar así a la comprensión de los elementos que conforman la música como tal. La propuesta se encamina hacia el desarrollo integral del ser humano, por medio de experiencias

continuas y progresivas, las cuales debes ser organizadas y planificadas por el docente (Zapata *et al.*, 2006).

Propuesta metodológica²⁰

El ritmo

El desarrollo del sentido rítmico es considerado por Martenot el punto de partida para la educación musical. Afirma que esta debe empezar por lo que denomina *ritmo en estado puro*, esto es, empleando sílabas organizadas rítmicamente, sin asociación a melodía, y utilizar únicamente la voz y matizándola con las variaciones de intensidad. Considera al ritmo como “el elemento vital de la música” (Martenot, 1993, p. 37). En palabras del maestro, “el ritmo se siente, la melodía se analiza” (Martenot, 1993, p. 37). Por lo tanto, desde el inicio de su propuesta lo presenta con apoyo del lenguaje silábico, en variedad de juegos y encadenamientos. Estimula su apropiación a través de las *fórmulas y células rítmicas habladas*,²¹ por medio de las cuales se desarrolla la atención, la memoria y se promueve la exploración tanto de elementos expresivos como de la improvisación. Están presentes en todos los ejercicios y juegos, desde la iniciación hasta los niveles más avanzados, y se realizan con una articulación sobre la sílaba *la*, que permite expresar fácilmente intensidad y vida en los ritmos: “Se convertirán en una célula viva en la medida en que estos elementos se cohesionen en un impulso vital, en un empuje expresivo: podríamos hablar de una especie de influjo nervioso que los atraviesa” (Martenot, 1993, p. 43).

Define al *tempo* como la sensación de duración que transcurre entre dos pulsaciones y a la pulsación como aquella sensación venida de un impulso o movimiento muscular que se repite a intervalos regulares; por lo tanto, llama la atención a no confundir pulsación

20 El siguiente apartado está construido a partir del trabajo realizado previamente por una de las autoras con el grupo de investigación mencionado en la introducción en el 2006 y cuyo trabajo inédito es citado y referenciado en Zapata *et al.* (2006).

21 Define a las células rítmicas como la mínima expresión rítmica contenida en dos pulsos y a los motivos rítmicos como la unión de dos o varias células rítmicas.

rítmica con *tempo* (Martenot, 1993), pues, según lo expresado en su método, cada individuo posee un *tempo natural*, o *tiempo psicológico* (p. 39), el cual debe observarse y poco a poco aproximarse a un tempo de grupo. El tempo se aprende y se establecen sus variaciones en la interpretación musical.

Insiste en tener en cuenta al interior del aula lo que denominó como un *estado rítmico*. Es una sensación ligada a una actitud, es un querer participar y hacer continuamente el ritmo o ejercicio propuesto y en el que está involucrado la postura y la moderación del gesto, especialmente en el caso de valores breves. Utiliza desde el comienzo de la educación musical ritmos contrastantes que mantengan la atención y el dinamismo, con lo cual se ayuda a la actividad musical y se promueve un buen desarrollo del sentido rítmico. Insiste en que los procesos mentales como la métrica y el conteo sean posteriores, pues es la vivencia de los elementos del ritmo lo que debe primar (Martenot, 1993).

Hace manifiesto en su método la necesidad de establecer unas condiciones dadas para lograr precisión y eficiencia en el trabajo rítmico (Martenot, 1993, pp. 39 y ss.), pues se busca con ellas la expresión de su vitalidad en los diferentes ejercicios. Para el logro de un buen desarrollo rítmico sugiere: *fórmulas mágicas o incantatorias*. Son ritmos cortos que se repiten, causando una sensación interior similar a un estado hipnótico. *Simultaneidad de fórmula rítmica y pulsación*. Requiere desarrollar independencia entre ritmo hablado y pulso, realizados de forma simultánea. Requiere precisión y gran concentración. Por medio de esta acción se promueve el desarrollo del sentido rítmico. *Ritmo por imitación*. Consiste en el encadenamiento de motivos rítmicos dichos con pulso, los cuales deben ser imitados por los estudiantes. Estos son de carácter improvisado por el maestro y luego se invita a los estudiantes a improvisar teniendo en cuenta la precisión de la pulsación. Con la propuesta de *Flujo, reflujo y acento* busca incorporar al ritmo el cuerpo, la voz y la expresión, presentado este en forma de motivos, células y fórmulas rítmicas. Es muy importante

en este ejercicio destacar el impulso que se requiere para iniciar y terminar un ritmo de forma divertida y expresiva.

Se evidencia la importancia dada al ritmo como el elemento primario de la formación musical, destacando la vivencia de sus elementos y la estructura a seguir en su apropiación y aprendizaje de estos. La forma como plantea las condiciones para su desarrollo deja ver la claridad de pensamiento y la estructura de la propuesta; es consecuencia de la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo natural de los alumnos.

El canto inconsciente

Se destaca la importancia dada al recurso de la imitación en el proceso del canto, denominado *libre* en el método, el cual tiene actividades que se presentan en forma de juego (Martenot, 1993) y son la base del desarrollo de esta actividad, en la que, de manera espontánea, se logran reproducir fórmulas melódicas²² asociadas siempre al gesto de la mano que representa la altura del sonido cantado, las cuales se constituyen como insumos necesarios para la adquisición de destrezas que lleven a la posterior lectura solfeada. En palabras del maestro, “Solo puede abordarse la lectura de los que se reproduce correctamente por medio de la imitación” (Martenot, 1993, p. 45); “El gesto deberá estilizar el arabesco del movimiento melódico” (Martenot, 1993, p. 46).

Propone diversos ejercicios que contribuyen al desarrollo vocal, el “adiestramiento natural del órgano vocal”, la respiración y la apropiación de las cualidades del sonido, planteados en forma lúdica, en donde se destaca el empleo de glissandos pancromáticos, por medio de los cuales aborda aspectos como la direccionalidad del sonido, la temporo-espacialidad, el control del tono, la fuerza de la emisión, la exploración del registro vocal y sembrar en el alumno “el deseo de adoptar una postura adecuada” (Martenot, 1993, p. 48).

22 Pequeñas estructuras rítmico-melódicas.

De esta manera, se logra cimentar bases de una técnica vocal para la voz infantil, siempre por imitación, y en la que se permite la expresión individual a cada alumno, por medio de la cual se puede determinar el desempeño y la evolución de su sensibilidad musical. Está presente en su propuesta la intención de “acostumbrar al niño a cantar sin temor”, sugiriendo que “este perfeccionamiento tiene que procurarse con la mayor prudencia para evitar el temor y la duda” (Martenot, 1993, p. 47).

Se comprende en esta etapa la importancia dada a compensar posibles falencias del canto en el ámbito familiar y a promover la actividad vocal, tendiente a la ampliación de la tesitura. Por lo tanto, la repetición de melodías es fundamental, al igual que la asociación del gesto del brazo a la dirección del movimiento sonoro en la constitución de la memoria musical y el desarrollo del canto interior.

El canto libre por imitación

Es un aspecto clave para la educación del oído y de la voz, en el que se considera fundamental “aprender a oírse” (p. 49) y lo propone como un juego que favorece la asociación del gesto manual al movimiento melódico. Por este medio se facilita la emisión vocal y la entonación como preámbulo a la lectura solfeada y al dictado musical, a partir de la comprensión del movimiento ascendente-descendente del sonido y la prolongación de este. Sugiere “toma de conciencia del «canto interior» que precede a la emisión vocal” y “dominio de la entonación correcta educando los automatismos y comenzando por las tres primeras notas de la escala” (Martenot, 1993, p. 49).

Se adecuan los gestos a la característica del intervalo, es decir, movimientos amplios o cercanos de acuerdo a la necesidad de asociación. El maestro presenta el modelo y los estudiantes repiten en forma de juegos de eco, ondulaciones, llamadas y temas otra vez encadenados, todos ellos realizados bajo el principio básico de “el sonido siempre está en movimiento” (Martenot, 1993, p. 46). Por este medio busca equilibrar carencias e insuficiencias en el periodo de formación inicial vocal.

La familia juega un papel muy importante en lo referente al inicio del proceso vocal al introducir melodías tradicionales o no, como un juego espontáneo, donde el niño aprende que todos pueden cantar y que es una oportunidad para compartir, por lo tanto, se va asociando alegría y gozo, alejando el temor a ser escuchados. Por lo anterior, se destaca la importancia dada a la canción infantil desde la primera infancia (Zapata *et al.*, 2006) y la necesidad de generar espacios en familia en donde se pueda compartir a partir de repertorios utilizados como insumos para la educación musical posterior. La recomendación en general es iniciar con canciones que hacen parte de la tradición vocal infantil y de la herencia folclórica, las cuales servirán para detectar posteriormente el bagaje musical que trae consigo cada alumno al momento de iniciar su desarrollo musical y servir como base a la exploración de las cualidades sonoras contenidas en ellas. Es también una manera sencilla de ejercitar el aparato vocal y lograr, entre otras cosas, la ampliación del registro, la transposición espontánea, la memoria musical (a partir de la repetición de melodías) y el canto interior, base del pensamiento musical (Martenot, 1993).

Nuevamente se evidencia la responsabilidad del maestro en la selección y la preparación de los repertorios y las actividades por medio de las cuales se puede guiar al alumno en su desarrollo y acompañarlo en el tránsito del canto libre e inconsciente al canto consciente. Se requiere, entonces, de una continua reflexión sobre la intención del hacer, los medios y la práctica previa a la realización de las acciones seleccionadas, condición indispensable para el canto libre (Martenot, 1993, p. 46).

El canto consciente (preparación a la entonación solfeada)

Los alumnos gradualmente adquieren mayor conciencia y mejor manejo de su aparato vocal, la ampliación del registro y la tesitura de la voz, es decir que poco a poco se introducen intervalos de mayor amplitud, así como ir ascendiendo y descendiendo en el rango de sonidos que pueden ser emitidos por la voz. Se inicia de

esta manera con el canto libre por imitación, al cual poco a poco introduce elementos que propician el conocimiento del aparato fonador y se constituye en técnica vocal de base, la cual es denominada por Martenot (1993) *gimnasia vocal* (p. 46), y se llega por este medio al canto consciente. Es decir, pasa de ser canto libre y espontáneo a ser canto con mayor control sobre las cualidades del sonido y la forma de emisión. Requiere del seguimiento de instrucciones y de ejercicios con frases melódicas cortas, con las que se llega a la educación de automatismos entre la voz, el gesto y la lectura, para luego perfeccionarlos en los *ejercicios asociados* con los que aborda la entonación solfeada. Es indispensable la representación mental del sonido y la estimulación de la atención auditiva (es una audición activa que precede al canto interior), sin las cuales no es posible la exteriorización de los sonidos escritos en un texto musical.

Se crean las condiciones necesarias que facilitan la realización de los ejercicios y así evitan la generación de “temor o duda” (Martenot, 1993, p. 47) en los alumnos al cantar o solfear. También se deben tener en cuenta vacíos y dificultades para superar en cada alumno, y revisar continuamente la postura, la relajación y la respiración. Por estos medios se pueden compensar algunas deficiencias que no se superan adecuadamente en la etapa preescolar. Por lo tanto, la aproximación a elementos de la técnica vocal, representados en los ejercicios de respiración, entonación por imitación; la toma de conciencia del canto interior, con el correspondiente estímulo de la memoria rítmica y melódica y la creación de automatismos por imitación, es decir, entonar sin temor, libre y fácilmente al ser un ejercicio siempre presente y lúdico, son fundamentales en lo que Martenot denomina “canto consciente”, paso previo al solfeo melódico: “Sabemos que la facultad de solfear correctamente exige que el sonido nazca en primer lugar en la mente, exteriorizándose después por medio de la voz” (Martenot, 1993, p. 50).

Según lo anterior, se evidencia la necesidad de una comprensión pedagógica del proceso vocal y de las condiciones del canto consciente (Martenot, 1993, pp. 49-50), el cual inicia como

un juego imitativo y poco a poco se constituye en canto interior y pensamiento musical que podrá ser expresado y evidenciado en la lectura solfeada.

Los ejercicios asociados

En el proceso denominado *preparación a la entonación solfeada*, se proponen los *ejercicios asociados* los cuales atraviesan tres momentos o etapas (inspirados estos en las propuestas de María Montessori²³ con los nombres de *asociación*, *reconocimiento* y *recuerdo*), a saber: 1. *Presentación* (el maestro canta motivos melódicos y el estudiante imita con la voz); 2. *Reconocimiento* (es la identificación de los elementos presentados en la primera etapa, llevando la audición a un estadio activo o consciente y por medio de esta se constituye poco a poco la audición interior o también llamada, representación mental del sonido) y 3. *Reproducción* (la ejecución de los ejercicios melódicos, lo más cercano al modelo presentado por el maestro). En estos ejercicios se debe asociar en primer lugar: el *gesto* (entendido como movimientos expresivos realizados con la mano) a la altura de los sonidos. En segundo lugar, se toma conciencia del *movimiento sonoro*, el cual debe ser también asociado, en este caso a los grados de la escala, los cuales son representados por una imagen que en el método se denominan neumas y sobre el que se presentan los diferentes motivos melódicos. La última parte de este proceso se denomina *fase pentagrama*, en el cual se relaciona la grafía de los neumas a la grafía tradicional musical con nombre de notas, para ser entonada, sobre el pentagrama (Zapata *et al.*, 2006). Estos momentos o etapas recuerdan a las formas de representación de la realidad planteada por Bruner (2007), como son la enactiva, la icónica y la simbólica, las cuales transitan igualmente por la percepción del fenómeno sonoro, la expresión de las cualidades a través del gesto corporal y conducen a la representación gráfica del sonido.

23 Educadora, científica y médica italiana (Martínez-Salanova, 2017).

Martenot consideraba de la teoría que “[...] debe nacer de la experiencia personal y limitarse a los elementos esenciales que estén en estrecha relación con una aplicación práctica, inmediata y duradera” (Martenot, 1993, p. 57).

La audición

El proceso de la audición, al igual que el proceso vocal, se toma dentro del método como una evolución considerada como natural al comenzar al interior de la familia (Zapata *et al.*, 2006). De hecho, previo al nacimiento, el niño escucha, capta y registra los sonidos internos de la madre (Mannes, 2009), el latido del corazón, su respiración, sus movimientos y algunos sonidos externos.

Está en la naturaleza del niño recibir información por la vía de los sentidos, estableciéndose en este proceso diferentes formas perceptuales por las cuales se inicia la apropiación de las cualidades del sonido, las que se irán transformando en conocimiento en la medida que interactúa con ellos, con su ambiente y consigo mismo; por eso, es conveniente permitirle la posibilidad de descubrir el entorno sonoro escuchando, discriminando e imitando los diferentes sonidos de la naturaleza y del medio que lo rodea, constituyendo de esta forma parte de su desarrollo auditivo.

Maurice Martenot (1993) inicia sus reflexiones sobre la audición, haciendo énfasis en las distintas formas de escuchar y de oír:

Audición pasiva.

Corresponde a la escucha *inconsciente*, que incide en el subconsciente.

Audición activa.

Es la escucha *consciente*, que estimula el reconocimiento de los sonidos y la representación de imágenes.

Audición interior.

Es la audición *mental*, la escucha interior; no es solamente imaginar notas, sino escuchar y recordar los sonidos; es “la memoria musical”. (p. 60)

A esta memoria musical se van sumando otras memorias, como la vocal (de los órganos de la voz), la verbal (de los textos), los movimientos asociados por mímica, la de los nombres de las notas, etc., como un cúmulo de elementos que se superponen y constituyen lo que Martenot denomina “memorias auxiliares” (1993, p. 62), en las que debe predominar la sensibilidad musical y el respeto a la “vida musical”, evitando así análisis innecesarios que impiden la buena educación del oído. En palabras del maestro,

[...] antes de cualquier análisis deben crearse inconscientemente cierto número de asociaciones por medio de la expresión libre. Por ello, antes de asociar los nombres de las notas al sonido, uniremos la sensación de volumen a la intensidad, como la del sonido siempre en movimiento a la expresión gestual de la curva melódica. (Martenot, 1993, pp. 62-63)

Con el fin de constituir una buena base de audición, el autor sugiere desarrollar la atención auditiva iniciando desde el silencio, la conciencia de la ausencia de vibraciones sonoras, precedida esta de un estado de relajación, lo cual facilita la receptividad (Zapata *et al.*, 2006). El desarrollo de la atención auditiva requiere de la mejora paulatina de las denominadas memorias auxiliares, entendidas estas como recuerdo de giros melódicos venidos de las canciones aprendidas previamente y la creación de bancos de memoria tímbricas y rítmicas que contribuyen a una mejor receptividad y comprensión del fenómeno sonoro escuchado. Por lo tanto, el proceso auditivo requiere del desarrollo de la sensibilidad musical y la receptividad sensorial como condiciones necesarias para su implementación (Martenot, 1993, pp. 60-62) mediante gran variedad de ejercicios-juego, en un ambiente lúdico, creativo y de calidad musical.

La improvisación

En música la improvisación se entiende como una forma de expresión de carácter espontáneo, lúdico y libre, el cual necesita

de un diálogo interior entre las vivencias previas en lo melódico, rítmico, manejo vocal o instrumental, en donde la imaginación y el apoyo en las memorias asociadas al proceso musical se constituyen en base fundante para la improvisación. Esta acción pone en movimiento la creatividad, las emociones y es un excelente recurso por medio del cual se contribuye a generar en el alumno amor por la música.

Según Martenot, se desarrolla más fácilmente la facultad de improvisar a partir del ritmo hablado, con gran variedad de combinaciones en las agrupaciones rítmicas, con variedad en la métrica empleada (Zapata *et al.*, 2006), en el cual se pueden abordar aspectos como intensidad, elementos expresivos, variaciones tímbricas y de duración. Es necesario que el proceso pedagógico genere un clima de confianza en el cual el niño se atreva a reproducir sonidos, a cambiarlos y a explorar diferentes posibilidades con ellos.

La improvisación melódica se desarrolla de manera más fácil al emplear ritmos cercanos, alegres y expresivos hasta que lleguen a ser familiares, cercanos, no algo considerado como difícil (Zapata *et al.*, 2006). De igual manera, el bagaje musical aportado por el cúmulo de repertorio de canciones infantiles apropiadas y disfrutadas hacen parte de la memoria melódica y por su mediación se estimula el canto interior y posterior constitución del pensamiento musical. Paralelo a este proceso de apropiación melódica se sugiere la realización de ajustes tonales por medio del *transporte espontáneo y dirigido*, en el que al estudiante se le provee de un entorno armónico cambiante al que debe rápidamente ajustarse y cuyo proceso mental contribuye también a la improvisación. Sugiere que en este proceso se creen condiciones apropiadas para la improvisación, es decir, un ambiente distensionado, agradable en donde el estudiante sienta que puede “atreverse”, sin presión y sin juzgamientos (Martenot, 1993). Considera que:

Quando la improvisación de los ritmos llegue a ser familiar y, sobre todo, muy expresiva, la improvisación melódica surgirá fácilmente [...]. No olvidemos que al estimular el canto interior contribuimos

a facilitar el transporte espontáneo, cuyo proceso mental entronca con la improvisación. (Martenot, 1993, p. 89)

A través de la improvisación se puede observar algunas facetas de la personalidad de los niños, en ella se manifiestan aspectos creativos y expresivos propios de cada uno. En el acto mismo de improvisar se pone en evidencia la riqueza musical interiorizada que le permite jugar creativa y musicalmente.

Referencias

- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Busoni, F. (1911). *A new esthetic of music*. (trad. T. Baker). G. Schirmer.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37-43.
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Lectura y Vida*, 2(1). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Grout, D. P. (1996). *Historia de la música occidental*. Alianza Música.
- Hirsbrunner, T. (1993). *Maurice Ravel, vida y obra*. Alianza Música.
- Holmes, T. (2012). *Electronic and experimental music: technology, music, and culture*. Routledge.
- Laurendeau, J. (1990). *Maurice Martenot, luthier de l'électronique*. L. Courteau.
- Luzuriaga, L. (1946). Prólogo. En *Antología de Pestalozzi*. Editorial Lozada.

- Martenot, M. (1952). *Principes fondamentaux d'Éducation musicale et leur application*. Ed. Magnard.
- Martenot, M. (1957). *Método Martenot. Solfeo. Formación y desarrollo musical. Guía didáctica del maestro*. Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Rialp S. A.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2017). María Montessori. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación. *Educomunicación*. http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Grao.
- Montessori, M. (1965). *Ideas generales sobre mi método*. Losada.
- Ondes Martenot: An Introduction. (s. f.). *Red Bull Music Academy Daily*. <http://daily.redbullmusicacademy.com/2014/03/ondes-martenot-introduction>
- Ondes Martenot. (2015). *Olivier Messiaen*. <http://www.oliviermessiaen.org/messonds.html>
- Pestalozzi, J. H. (1927). *Canto del cisne*. La Lectura.
- Riaño, M., Díaz, M., Ibarretxe, G., García, E. y Malbrán, S. (2011). *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Rousseau, J. J. (1983). *Emile o la educación*. Editorial Grant and Cutler.
- Straypixel. (11 de abril del 2013). Léon Theremin demonstrates the Thereminvox (1954). https://www.youtube.com/watch?v=_3H5JbkPXpw#action=share
- Veltri, A. (1969). *Apuntes de didáctica*. DAIAM.
- Zapata, G., Valencia, G., Rodríguez, M., Pardo, E., Dueñas, F. y Moreno, J. (2006). *Relación entre la pedagogía contemporánea y la pedagogía musical. Hacia una transformación educativa musical*. Bogotá: Inédito.

A manera de conclusión

Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y contextuales

Una mirada a los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y contextuales de los cinco pedagogos musicales objeto de esta investigación muestra cómo revolucionaron la educación musical del siglo xx en Europa inicialmente y luego en el resto del mundo. Ellos hicieron el tránsito de la educación musical a la pedagogía musical, por cuanto no se autodisciplinaron, es decir, no se encerraron en su propia disciplina, ni se entendieron exclusivamente como músicos o como pedagogos, ni siquiera como pedagogos musicales, sino que comprendieron que la pedagogía musical debía entrar en diálogo con otras áreas del conocimiento, no solo para ampliar su mirada, sino porque los convocaba el desarrollo integral del ser humano, quiebre grande en la pedagogía musical que nos legaron estos pensadores.

Se puede ser un gran pedagogo musical, entonces, siempre y cuando no se desconozca el contexto; se entre en diálogo con otras áreas del conocimiento; se entienda al sujeto como un ser integrado al mundo, esto es, tener la certeza de que se existe en la medida en que el otro se reconoce a sí mismo como diferente y viceversa. Los cinco pedagogos musicales entendieron la música más allá de toda consideración técnica o intelectual, de toda

consideración sensible, sin desconocer lo técnico, lo intelectual o lo sensible, sino que entendieron que el ser humano, el pedagogo musical y el músico que debía formarse tendría que ser interpretado e interpelado en todas esas dimensiones.

Willems, por ejemplo, se dejó acompañar de Piaget, eran amigos y cómplices, hablaban todo el tiempo, estaban proyectando su discurso a partir de la relación entre dos disciplinas: pedagogía musical y psicología. Por eso la obra cumbre de Willems se titula *Bases psicológicas de la educación musical*, dado que había que entender psicológicamente al niño para poder educarlo musicalmente, pues la música tiene una dimensión humana y, por ende, la educación musical comporta en sí misma esa dimensión. Todos nos enseñaron que el arte, en este caso la música, es un camino para transformar seres humanos, ayuda a su desarrollo integral y permite entender que este no está dividido, ni fragmentado, es decir, el ser humano es cuerpo, mente y espíritu así como la música es vida y alimento emocional y espiritual.

Los cinco advirtieron que el hombre no desarrolla un pensamiento musical si este no pasa por el cuerpo y sus emociones. Todos ellos evidenciaron en sus propuestas que una verdadera formación instrumental pasa por las emociones, por el desarrollo del cuerpo y, por ende, por el desarrollo del pensamiento musical; comprendieron que la práctica instrumental obedece a entender el instrumento como extensión del cuerpo y que, a su vez, contiene emociones y pensamiento musical.

Entraron en diálogo con otras áreas del conocimiento como la psicología, la política, la ingeniería, la musicología, la etnografía, etc., pues no solo eran músicos. Martenot era inventor, ingeniero e investigador —el instrumento ondas Martenot es su invención—; Kodály, junto con su amigo Béla Bartók, lograron incidir en políticas públicas de educación. De la misma manera, Martenot, junto con sus hermanas y su esposa, hicieron propuestas novedosas para la Francia de Mayo del 68, basados en los principios que relacionaban la educación musical con la formación de ciudadanos, porque

entendieron que a una sociedad le interesa y le conviene más formar educadores que formar exclusivamente artistas. Consideraba que formar artistas se logra con el tiempo, pero formar educadores es crear la gente que va a construir el país, y la pedagogía musical era un camino para lograrlo.

De igual manera, Kodály, el más político de todos, se comportó como un verdadero estadista para formar en los niños sentido de pertenencia e identidad a partir de las músicas folklóricas húngaras y, por ese camino, formar públicos. Recorrieron Hungría con Béla Bartók hasta recoger las sonoridades evidenciadas en las músicas que sentían, bailaban y actuaban los granjeros y los campesinos húngaros. Ellos escucharon, grabaron, conocieron sus historias, estudiaron sus líricas y melodías, se dedicaron a revisar, clasificar, recopilar y analizar esas músicas, para, posteriormente, convertir dicho material de trabajo en el banco de datos que iba a nutrir el sistema escolar húngaro.

Fueron tan visionarios estos pedagogos que consideraron la música un terreno apto para posibilitar la formación de los ciudadanos en diferentes áreas del saber, como la geografía, la historia, el lenguaje, entre otras. Consideraban que, a través del análisis musical, se genera pensamiento matemático, esto es, pensamiento analítico, como en el caso de Kodály cuando afirma que “la música es la lengua materna del niño”, por lo tanto se puede enseñar escritura y lenguaje a través de ella. Es más, en casi todos ellos su propuesta pedagógica contiene el germen de lo que posteriormente se conocerá como musicoterapia: en Willems su relación con la antroposofía y su comprensión sobre el desarrollo auditivo y el ritmo; Orff con los principios pedagógicos del *Schulwerk*, en el que desarrolla su propuesta que favorece el desarrollo del cuerpo y el lenguaje a través de su triple concepción palabra-música-movimiento; Dalcroze estaba convencido de que experimentar la música, no solo con la razón sino con el cuerpo, tenía facultades sanadoras y educativas, además de comprender la capacidad que tiene el ritmo de ayudar a expresar emociones a través del cuerpo.

Así mismo, entendieron su trabajo en relación con artes como la danza, la plástica y el teatro y la literatura.

Modernidad vs. posmodernidad. Los cinco pedagogos estudiados son hijos de la modernidad, pero, a su vez, su anticipación a los nuevos tiempos se expresa en que ellos comportan en sí mismos el germen que critica la modernidad, esto es, reflejan con décadas de anterioridad el debate entre modernidad y posmodernidad. La posmodernidad no es otra cosa que un discurso nuevo, en construcción, el cual en más de cuarenta años no pretende ignorar cinco siglos de modernidad, por cuanto no tiene un estatuto teórico propio, al ser un discurso que se queda solo en la oposición y la crítica a esta época histórica. En ese sentido, la modernidad engendra a su propio crítico y estos pedagogos musicales tienen de la modernidad su mejor expresión al ser hijos de la Escuela Activa, y tienen de la posmodernidad anticiparse al constructivismo y a la teoría de las inteligencias múltiples, dado que estas dos últimas, al propiciar la creatividad, la construcción, la imaginación y los afectos en los procesos pedagógicos, se convierten en críticas a la modernidad.

Si la modernidad se sostiene sobre dos pilares como son la razón y el progreso, en su versión pedagógica, tiene en Rousseau, Pestalozzi, Claparède y Montessori a sus mejores representantes; estos, a su vez, se ven reflejados claramente en los cinco pedagogos, a través de categorías como *progreso, razón, libertad, creatividad y experiencia*. Pestalozzi planteaba la urgencia de democratizar la pedagogía, quería que el conocimiento se popularizara e, igualmente, hablaba de progreso en términos de buscar la mejor condición del ser humano a lo largo de la historia. Rousseau como político sugirió un contrato social entre los hombres, pero en el Emilio pedagógicamente pensaba en la libertad y autonomía del niño, y formarlos respetando su naturaleza en un medio natural.

Estos maestros estaban en sintonía con los ideales de la modernidad, los cuales hablaban de progreso, es decir, que la humanidad existe para que el hombre desarrolle mejores posibilidades y use la razón para transformar sus condiciones de vida, y viva mejor

desarrollándose integral y progresivamente al paso de los siglos. En palabras de Martenot, la música permite “la expansión del ser humano”; para Willems, había que desarrollar integralmente al ser humano en cuerpo, mente y espíritu; Kodály emprendió, a través de la música, la tarea de acabar con la pedagogía que forma máquinas; el pensamiento de Martenot y Kodály, retomado de María Montessori, considera que el sujeto es el centro de interés, lo cual se hace presente en los discursos y propuestas de cada uno de dichos pedagogos musicales.

Esta lógica de pensamiento tiene su máxima expresión en *la experiencia*, categoría fundamental en los desarrollos conceptuales y en la práctica del grupo de pedagogos musicales estudiado. Para ellos es fundamental el conocimiento que se adquiere a través de esta, es decir, a través del cuerpo, con sus sentimientos y emociones, para así construir y desarrollar un pensamiento musical. Se resalta que la experiencia viene del cuerpo y en estos cinco pedagogos se priorizan los procesos de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza. Fueron en su momento pensadores y actores que revolucionaron la concepción de educación al introducir estas categorías a los procesos pedagógicos de la escuela. Dieron importancia al sujeto, la autonomía, la creatividad, la improvisación, el cuerpo, la emoción y los afectos.

La escuela tradicional privilegiaba los saberes provenientes del desarrollo lingüístico o el saber lógico matemático, pero no las otras inteligencias. Estos pedagogos, en cambio, tenían en cuenta la inteligencia espacial, musical, kinestésica, inter e intrapersonal, etc., de ahí que se anticiparon a la teoría de las inteligencias múltiples. Renovaron la educación musical al proponerle a la escuela que la imaginación y la creatividad son importantes y que los afectos son fundamentales en los procesos pedagógicos; es decir, transforman epistemológicamente la pedagogía al romper con la lógica tradicional que entiende la educación de manera vertical, en la que el profesor es quien sabe y el alumno (sin luz) es considerado un

recipiente a ser llenado de información por su docente mediante procesos centrados principalmente en la razón lógica.

Además, entendieron que el saber se construye colectivamente, que hay otras inteligencias y que el estudiante cuenta con su propio conocimiento, el cual entra en diálogo con sus pares y profesor. Willems retomó el constructivismo de Piaget, mientras Kodály el de Vigotsky, porque son constructivismos distintos, uno se da en Rusia en 1917 en medio del marxismo y el otro en Suiza por la misma época. Son distintos, pero se acercan en su lógica interna, dado que los dos son construidos a partir de supuestos de la modernidad.

Kodaly, nacido en Hungría, vivió el mundo de los Balcanes en su era soviética y recogió el constructivismo social de Vigotsky. Expresaba que el niño que canta en coros y se presenta en público se percibe como un sujeto histórico, como un ser social que aprende con el otro; eso es Vigotsky, quien en la práctica estableció las zonas de desarrollo próximo en sus procesos pedagógicos. Mientras, Willems con Piaget compartía esa idea constructivista basada en estructuras de transformaciones, en las que la construcción del conocimiento en el niño depende de sus acciones de pensamiento, esto es, la relación que establece entre sus conocimientos producto de su desarrollo particular y aquellos nuevos. En fin, queda claro que se anticiparon al constructivismo y a las teorías de las inteligencias múltiples.

Por último, algunos de estos pedagogos nacieron hacia el final del siglo XIX, pero su vida transcurrió en la primera mitad del siglo XX. Dos de ellos alcanzaron a vivir la década de los ochenta, en ese sentido, son hombres de sus tiempos que vivieron el periodo entre guerras, subsistieron la recesión del 29 y uno de ellos vivió en la Alemania nazi. Entendieron que con la educación musical podían transformar las condiciones de su época y, de esta manera, conseguían darle sentido a la vida. A través de ella lograban formar seres integrales y valoran a los individuos y a su existencia. Demostraron que si el hombre es respetado y reconocido, puede entonces reconocer y respetar al otro, y vivir en comunidad.

Pasaron de entender la educación musical como la posibilidad de formar el carácter y la personalidad de los niños, a comprender que la música creaba identidad nacional y sentido de pertenencia. Concebían la identidad como la posibilidad de sentirse otro para poder ser relacionado con los otros. En últimas, todos entendieron la educación musical y la educación artística, en general, como la construcción de sujetos interesados en la transformación social, en la formación de ciudadanos, esto es, la música y, en concreto, la educación musical como la posibilidad de formar sujetos que transformen sus condiciones de vida, de forma más evidente en Martenot y Kodály.

Se vuelve a la certeza de que con la educación musical, que reconoce el cuerpo como parte importante en el proceso pedagógico, se puede contribuir a la constitución de un sujeto, de un ciudadano global. Si los conocimientos musicales se transversalizan en el cuerpo, es con la voz como herramienta o instrumento primario y con el movimiento del cuerpo que se puede constituir ese sujeto y ese ciudadano del mundo.

Desarrollos pedagógicos, metodológicos y didácticos

Los planteamientos desde lo epistemológico llevan a ubicarse en lo esencial y, por ende, en los fundamentos de los cinco pedagogos. Para el grupo de investigación desde un comienzo el desarrollo integral del ser humano era el tema central, conectado con los procesos que presenta la pedagogía musical desde la acción del cuerpo, la experiencia presente, la creatividad y todos los procesos que se dan en el ser humano. La intención es convertirlos en un ejercicio, una acción, una propuesta concreta a realizar en el aula de clase, a través de procesos sensoriomotrices, auditivo-vocales, enmarcados en criterios de creatividad, con la presencia corporal, la emoción, la imaginación y la inteligencia en la conformación del pensamiento musical. Estos elementos son constantes en los planteamientos de los cinco pedagogos, quienes comienzan

por aportar soluciones a los problemas que ellos detectaron en su entorno, y ante los cuales, como músicos, políticos y humanistas, intentaron establecer comprensiones con miras a facilitar el que-hacer específico de la pedagogía musical.

Se puede señalar a Jaques Dalcroze como el pionero, quizás el precursor, por cronología, de los grandes cambios en la pedagogía musical que se desarrollan durante el siglo xx, aunque, como ya se dijo, cada uno de los pedagogos vivió su momento. Rompió con muchos esquemas y empezó a pensar que la música y la construcción del pensamiento musical se pueden hacer a través del cuerpo, dándole una especial significación a la experiencia y al desarrollo integral del ser humano. El siguiente principio define la propuesta de Dalcroze: “vivir a través del cuerpo todos los elementos teóricos de la música” y, en consecuencia, propone muchos trabajos con danza, teatro y música. Su enriquecedora propuesta se conoce como la rítmica Dalcroze y abarca la profundidad del ser músico, educador musical, creativo; conduce, a través de procesos continuos de cuerpo, música y espacio, a desarrollos de coreografías innovadoras, hasta confluir en una importante integración y creación colectiva.

Ante la pregunta ¿cuál es el papel del cuerpo y la audición en los procesos de sensibilización estética y armonización del ser individual y colectivo? La rítmica Dalcroze da cuenta de la conexión mente-cuerpo, tomando al cuerpo como el intermediario entre el sonido, el pensamiento y el sentimiento. Al realizar trabajos conjuntos con Edouard Claparède, logró darle un marco pedagógico musical, que en principio se aproximó a los planteamientos de la Escuela Activa, para pasar de la acción pasiva en el aula a la participación directa del estudiante para la construcción y desarrollo integral individual.

Zoltan Kodály, además de darle una importancia enorme a la voz en la parte musical, induce a pensar en la importancia de la construcción de conocimientos a partir del estudio y la investigación. Para dar fortaleza a los planteamientos pedagógicos,

realizó una importante investigación, en unión con Bela Bartók, que condujo a escudriñar las fuentes de la música húngara para estructurar su propuesta, que enfatiza la alfabetización de los niños y de los jóvenes, denominándolo “alfabetización musical”. Aquí también surge una pregunta acerca del pensamiento de Kodály: ¿cómo fortalecer la construcción en colectivo de una identidad nacional a partir del aprendizaje de la lengua materna musical? Igualmente, se encuentra la respuesta en la reflexión sobre el aprendizaje musical a partir de canciones de su propio patrimonio cultural, resaltando la importancia dada a los procesos más que a los resultados. Es una propuesta de mucho interés, ya que enfatiza la relevancia tanto de la música en la escuela como de alfabetizar musicalmente a los niños a través de sus vivencias escolares. Nuevamente se están rompiendo los esquemas tradicionales en la educación musical de siglos anteriores, para proponer desarrollos significativos en la vida de niños y jóvenes.

Al escudriñar y descubrir en muchos documentos que también eran desconocidos para el grupo de investigación, textos originales que aportaron nueva información, fue posible enterarse que las propuestas de Orff y Kodály las hacen sus mismos estudiantes, quienes van desarrollándolas según los planteamientos y el énfasis de los fundamentos de los pedagogos.

Hablar de Carl Orff es plantear, en un principio, la importancia de la oralidad, propuesta innovadora de un inmenso valor, en conexión con la experiencia e igualmente la significación del cuerpo, que conforman la famosa trilogía *música, movimiento y palabra*. Orff propone pensar en el lenguaje como punto de partida de procesos musicales para así llegar a comprender la teoría de la música y, posteriormente, su codificación a través del recitado rítmico, el manejo del lenguaje y el movimiento corporal. Para ello se aproxima al problema de la comprensión, la codificación y la decodificación musical a través del siguiente interrogante: ¿qué papel juega el cuerpo en la creación colectiva, el lenguaje, el trabajo instrumental en grupo y el contexto en los procesos de formación

musical? Así, durante el recorrido de la propuesta de Orff son constantes la imitación, la lúdica, la construcción colectiva instrumental, el desarrollo de la creatividad y el desarrollo integral del individuo, los cuales se visibilizan en representaciones artísticas del teatro, la danza y la música.

Edgar Willems señaló a través de su vida un camino de educación musical profunda y del ser humano, como él lo concibe, lo consciente y lo vive. Es el gran filósofo, el psicólogo, el humanista. Todo lo que propone a través de la música tiene esas características: el respeto al ser humano, la acción creativa, la propuesta innovadora, el reconocimiento del entorno, es decir, ser verdaderos músicos y, a la vez, verdaderos educadores, recursivos, comprometidos, constructores de vida musical. Se hace pertinente la pregunta: ¿cómo abordar el desarrollo integral del ser humano, desde lo fisiológico, lo afectivo y lo mental, que propone Willems, a través de la acción creativa en los procesos musicales? Señala un proceso continuado desde la vivencia (experiencia) hasta la toma de conciencia (interiorización) y al acto consciente (conocimiento), yendo siempre de la práctica a la teoría, con la presencia continua de la creatividad, todo ello enmarcado en su pensamiento dialéctico.

Los cinco pedagogos han considerado la canción un hecho musical importante, fundamental: la ubican en el centro de lo pedagógico y de lo didáctico, cada uno con una forma diferente de abordarla, siempre con el criterio de ser creativos e innovadores y llegar a través de ella a comprender los elementos teóricos de la música y abordar la lectura musical. Willems habla de la importancia de la canción como “elemento sincrético”, del cual se puede extraer cualquier principio, objetivo o proceso a desarrollar. Son propuestas de especial contenido significativo y siempre actual.

El espíritu investigador de Willems se ve reflejado en sus publicaciones. Se destacan entre ellas *Bases psicológicas de la educación musical*, *Oído musical*, *Educación musical de los más pequeños*, *El ritmo musical*, entre otras, en las que se hace presente una

constante: la creatividad, como se mencionó con su propuesta de imitar, inventar e improvisar en la acción educativa dentro del aula.

Se encuentra cierta similitud entre Willems y Martenot: en algunos de los criterios y principios básicos, el énfasis en la interiorización, sentir y vivir los procesos musicales, tomando el criterio de que la música va de adentro hacia afuera, procesos basados en la audición interior y el reconocimiento del entorno. Willems es muy cosmológico, tiene en cuenta el entorno del ser humano, en cierta forma se adelanta al “paisaje sonoro” de Murray Shaffer. Surge una pregunta importante en referencia a Maurice Martenot: ¿cuál es el papel del juego y la iconografía en los procesos auditivos y visuales conducentes a la apropiación sensible de los elementos musicales? Es una pregunta que ubica una de las constantes de Martenot: la lúdica, a la cual le da especial significación a través de los diferentes ejercicios-juegos que propone. La reiteración de la imitación, la creatividad y, muy especial y enfáticamente, la interpretación expresiva, desde la reproducción de la más mínima célula rítmica, con el énfasis en el “ritmo viviente”, hasta la interpretación de obras vocales e instrumentales de gran formato.

Los cinco pedagogos del estudio sugieren permanentemente procesos en los cuales se debe tomar conciencia acerca de qué es lo que se está haciendo, tener en cuenta el entorno, la conexión con las personas con las cuales se va a trabajar (el niño, el adulto, los adolescentes), teniendo presente el propósito de alcanzar, dentro de los diferentes procesos de educación musical, la búsqueda de una educación para todos. Se logra así, a través de una reflexión pedagógica permanente, comprender la interrelación música-ser humano, la relación entre los elementos musicales y la naturaleza humana, así como el desarrollo integral: sensorio-motriz, afectivo, intelectual y social.

En las experiencias, los procesos y los trabajos musicales que desarrolle un educador musical, es importante que profundice y ahonde en los principios y los fundamentos que nos han legado estos personajes de la pedagogía musical del siglo xx, que los

aplique y los analice con sus estudiantes, niños, jóvenes o adultos, académica o informalmente, con la reflexión de lo que soy yo como educador musical: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué es lo que puedo dar? y ¿cómo puedo relacionarme con el otro, con los otros, con el entorno, con el contexto?

Son interrogantes que buscan innumerables respuestas y nuevos cuestionamientos que nos permitan transitar por los caminos de una pedagogía musical comprometida, innovadora y proyectiva, en la que el ser humano esté presente con toda su integridad fisiológica, afectiva, intelectual y creativa.

Autores

Gloria Valencia Mendoza

Pedagoga musical de la Universidad Nacional de Colombia, experta en metodología de la enseñanza de la música. Alumna de Edgar Willems (Suiza), Maurice Martenot (Francia) y estudiante en el Instituto Dalcroze de Ginebra y el Instituto Orff de Salzburgo. Docente de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Cofundadora del Foro Latinoamericano de Educación Musical Fladem y fundadora de Fladem Colombia.

Ruth Esperanza Londoño La Rotta

Docente en el área de investigación de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional y editora de la revista *Pensamiento, palabra y obra* de la misma Facultad. Realizó un DESS Eurojournalisme en la Universidad Robert Schuman de Estrasburgo (Francia) y en la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica). Magíster en Comunidades Europeas de la Universidad Pontificia de Comillas (España) y Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia.

María Teresa Martínez Azcárate

Licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de Cinde-UPN. Compositora de música infantil y diseñadora de material didáctico para la educación musical. Ganadora del Premio Martha Arango en investigación en Primera Infancia. Docente de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

Héctor Wolfgang Ramón Rojas

Percusionista del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia y musicoterapeuta de la misma institución. Cuenta con experiencia pedagógica musical en la Fundación Nacional Batuta y es actualmente asesor de la práctica pedagógica musical en los centros especiales para adultos de Sibaté. Docente de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

El presente estudio implicó concretar los fundamentos teóricos, conceptuales, prácticos y didácticos que están en la base del pensamiento de cinco pedagogos musicales representativos del siglo xx: Edgar Willems, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály y Maurice Martenot; ellos interesan porque sus métodos abarcan todos los aspectos de la educación musical y recogen el pensamiento en diferentes áreas del saber de pensadores y humanistas de la época, anticipándose a desarrollos posteriores dados en los campos del constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples.

Teniendo como punto de partida la comprensión de que la música hace parte de la experiencia humana, la intención consistió en dilucidar cómo se aprende; con qué procesos; cómo este aprendizaje se relaciona con otras áreas del conocimiento, como la psicología, la filosofía y las neurociencias; qué saberes y prácticas llevaron a los pedagogos en cuestión a entender el desarrollo cognitivo, fisiológico y afectivo, y cómo establecieron la relación entre la música y el desarrollo integral en sus métodos, sin dejar de comprender cómo estos procesos de enseñanza-aprendizaje responden a fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan esas metodologías.

Rescatado de la Introducción de la primera edición

ISBN: 978-628-7651-69-2



9 786287 165169 2