

# **LA EDUCACIÓN MUSICAL ENTRE DOS SIGLOS: DEL MODELO METODOLÓGICO A LOS NUEVOS PARADIGMAS**

**Dra. Violeta GAINZA**

Licenciada en Música. Universidad de Tucumán. Argentina.  
Presidenta del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM).  
Miembro del "Consejo Mundial de las Artes", organismo cultural de la UNESCO. Valencia, España.

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 10**

# **LA EDUCACIÓN MUSICAL ENTRE DOS SIGLOS: DEL MODELO METODOLÓGICO A LOS NUEVOS PARADIGMAS**

**Dra. Violeta GAINZA**

Licenciada en Música. Universidad de Tucumán. Argentina.  
Presidenta del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM).  
Miembro del "Consejo Mundial de las Artes", organismo cultural de la UNESCO. Valencia, España.

## **DOCUMENTO DE TRABAJO N° 10**



Universidad de  
**San Andrés**

Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

## **DOCUMENTO DE TRABAJO N° 10**

Noviembre de 2003

SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsables de edición: Prof. Carina Ortíz  
Lic. Julia Coria

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*  
Primera edición: Noviembre de 2003



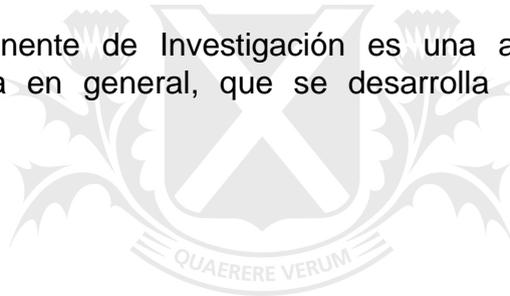
Universidad de  
**San Andrés**

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

***La serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación. También difunden exposiciones de invitados especiales.***

***El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, estudiantes de posgrado con sus trabajos de tesis avanzados.***

El Seminario Permanente de Investigación es una actividad abierta a la comunidad educativa en general, que se desarrolla con una periodicidad mensual.



Universidad de  
**San Andrés**

## I. PERIODO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SIGLO XXI.

El siglo XX, una época caracterizada por importantes descubrimientos e invenciones que se sucedieron con un ritmo inédito en la historia de la humanidad, fue el siglo del psicoanálisis, de los vuelos espaciales, la radioactividad, los desarrollos tecnológicos, la informática, la ecología, etc. La educación musical no permanece al margen de las transformaciones e incorpora algunos de los importantes desarrollos que tuvieron lugar en el campo del conocimiento, de la cultura y el arte; por tal motivo, el siglo pasado podría haber sido también denominado el “siglo de los grandes métodos” o el “siglo de la iniciación musical”.

Describiré a continuación los diferentes períodos por los que atravesó la educación musical, desde las primeras décadas del siglo pasado hasta la actualidad, intentando aportar un marco teórico sobre el cual apoyarnos para intercambiar opiniones. Ver también ANEXO I.

? El **primer período**, que denominamos “**De los precursores**”, surge como respuesta a la necesidad de introducir cambios sustantivos en la educación musical inicial. Entre las **décadas del ‘30 y del ‘40** encontramos en Europa dos métodos “clave”: uno de ellos, el Método “Tonic Sol-Fa”, de origen inglés (en Alemania se lo llamó “Tonika Do”), estuvo ampliamente difundido en el ambiente de los profesores de música de las escuelas inglesas, ya desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El otro método es de origen francés: Maurice Chevais, músico y pedagogo destacado, escribe una obra pionera, en tres tomos<sup>1</sup>, donde propone una serie de conceptos y prácticas básicas, muchos de los cuales continúan vigentes.

---

<sup>1</sup> Chevais, Maurice (1943): “Éducation Musicale de l’Enfance”, París, Alphonse Leduc.

Orff y Kodaly retomarán posteriormente, en sus respectivas propuestas pedagógicas, algunos recursos propios del Método Tonic Sol-Fa, orientados a facilitar la enseñanza de la melodía (posiciones o “signos” de la mano) y del ritmo (“sílabas rítmicas”).

Durante las primeras décadas del siglo XX se gestó en diferentes países de Europa el movimiento pedagógico que se llamó de la “Escuela Nueva” o de la “Escuela activa”, verdadera revolución educativa que reacciona frente al racionalismo decimonónico, anteponiendo la personalidad y las necesidades primarias del educando frente al objeto del conocimiento. Aunque las escuelas activas (métodos Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, etc) se difunden rápidamente en Europa y Norteamérica, será necesario esperar algún tiempo para que estos movimientos pedagógicos renovadores influyeran en la educación musical.

? Al **segundo período (décadas del ‘40 y ‘50)** lo denominamos “**De los métodos activos**”, designación que da cuenta de la influencia que empiezan a tener los aportes filosóficos y técnicos de la “escuela nueva” en el campo de la educación musical.

Una figura arquetípica de este período es la del alemán y suizo Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), a quien solemos referirnos como “el Freud” de la educación musical, por haber sido el primero en introducir el movimiento corporal en la enseñanza de la música. Dalcroze se convierte así en promotor de una revolución pedagógica básica e irreversible. Puede decirse que su método –mejor dicho, los principios fundamentales del mismo- ha perdurado hasta nuestros días. Existen asociaciones Dalcroze en Suiza, en Estados Unidos y también en Argentina (en el Conservatorio Nacional de Buenos Aires, desde hace varias décadas, se impartió un curso de formación en “Euritmia” o Rítmica Dalcroze).

Junto a J. Dalcroze, debemos mencionar a dos destacados músicos y pedagogos europeos que no tuvieron reparos en explicitar sus coincidencias con el “maestro”: éstos fueron Maurice Martenot, francés, creador del instrumento denominado “Ondas Martenot”, y Edgar Willems, de origen belga, que vivió, enseñó y publicó en Ginebra, Suiza.

? El **tercer período (décadas del ‘50 al ‘70)** que denominamos “**De los métodos instrumentales**”, tiene como principales referentes a Carl Orff, Alemania (1895-1982), a Zoltan Kodaly, Hungría (1882-1977) y a Shinichi Suzuki, Japón (1898-1998).

El método Orff -considerado hasta la actualidad como uno de los grandes métodos del siglo XX- se incluye en este período a causa del lugar prioritario que el destacado pedagogo y compositor otorga a la formación de conjuntos instrumentales. En su propuesta no aporta nuevas estrategias o secuencias para el aprendizaje de la música ya que adhiere tácitamente a algunos recursos comunes del método

Tónica-Do (Tonic Sol-Fa), como ser: la didáctica básica de la melodía, el Do móvil, el abordaje lingüístico del ritmo, etc. Orff obvia la problemática de la alfabetización musical y toma partido por los juegos corporales y lingüísticos, y por la oralidad musical. Su método hoy continúa vigente no sólo en Salzburgo (sede del Instituto Orff de formación pedagógica) sino también en los Estados Unidos de Norteamérica, en España y en algunos países latinoamericanos.

Incluimos el método Kodaly en el período de los “métodos instrumentales” porque consideramos al canto como un “instrumento” básico en el proceso de la musicalización. Kodaly contribuye con sus invalorable creaciones (obras corales e instrumentales) a la educación del pueblo húngaro; al mismo tiempo, se propone potenciar desde la música el proyecto socio-político de su país – Hungría - durante la etapa comunista. Así como Orff elige desarrollar la musicalidad de los alumnos a través de los conjuntos de percusión (“instrumental Orff”), Kodaly lo hace a través del canto y de los coros. Mientras Orff produce un repertorio instrumental (los cinco libros del “Orff-Schulwerk”), Kodaly crea sus solfeos, a una y dos voces, para la educación vocal y compone un sinnúmero de piezas corales que se difundieron rápidamente, elevando el nivel artístico de la educación musical no sólo en su país sino también en el mundo.

Durante este período, en Argentina se conocen y practican los métodos Orff y Kodaly, tempranamente adaptados, traducidos y publicados por editoriales musicales locales en cuidadas versiones “nacionales”. Desde el punto de vista de la educación musical, nuestra situación era en ese momento verdaderamente privilegiada.

Comparando el período de los métodos activos con el de los métodos instrumentales, podríamos decir que durante el primero la preocupación metodológica estuvo centrada en el sujeto del conocimiento (todos los métodos activos se proponían motivar y movilizar, de diversas maneras, al educando). El pensamiento pedagógico de Willems –así como, anteriormente, el de Dalcroze- estaba orientado a influir en el desarrollo psicofísico del niño y del estudiante. Durante el siguiente período (de los métodos “instrumentales”), la preocupación metodológica se concentrará más bien en el objeto del conocimiento, es decir, en la música misma. Orff procuraba crear piezas que resultaran atractivas, diferentes de aquellas chatas y aburridas que se acostumbraba interpretar en la clase de música. Por su parte, el célebre compositor Kodaly había también experimentado la necesidad de responder a la enseñanza produciendo algo propio. Como ya dijimos, el repertorio coral se vio notablemente enriquecido con sus aportes, habiéndose aplicado con igual fervor a la organización de un método progresivo para la enseñanza del canto.

Suzuki no fue un creador musical sino un creador metodológico, autor de un método psicológicamente fundamentado para la enseñanza temprana del violín. La propuesta pedagógica de Suzuki llegó a circular profusamente en todo el mundo occidental, iniciando un fenómeno de multiplicación y expansión progresiva que aún continúa.

Podría decirse, generalizando, que durante este período Europa produce pedagogía, Estados Unidos la comercializa y América Latina y otras partes del mundo moderno occidental, la consumen. (Norteamérica identifica los métodos, los adopta y los vende, situación que continúa hasta la actualidad). Sin duda el *marketing* que tuvieron estos métodos permitió que la difusión y vigencia de los mismos se extendiera más allá del advenimiento del postmodernismo.

En la década del '60 -en plena dictadura militar- se vivía en Argentina una especie de euforia cultural: se sucedían los congresos internacionales, regionales y latinoamericanos de educación musical y se editaban y consumían profusamente las obras educativas. Durante ese período, Argentina ejerció indudablemente el liderazgo pedagógico en el continente latinoamericano, llegando incluso a influenciar los primeros desarrollos que sobre estos temas tenían lugar en la Península Ibérica, en Europa. Chile también formó parte de las vanguardias pedagógicas en Sudamérica. Allí funcionaba el INTEM (Instituto Interamericano de Educación Musical), dependiente de la OEA (Organización de Estados Americanos), adonde asistían becarios de toda América que hasta hoy siguen trabajando en sus respectivos países.

Cada metodólogo realiza un aporte específico a partir de sus propias necesidades y motivaciones: mientras Willems investiga, desde la música, el mundo interno del sujeto de la educación, los aportes de Kodaly se centran en la producción musical; a semejanza de su compatriota Bela Bartok, Kodaly recurre al folklore de su patria como fuente de inspiración. Desde la pedagogía, Kodaly destaca la importancia que la música tradicional tiene para la construcción del mundo sonoro interno de los sujetos que integran una comunicad cultural. En Argentina su mensaje, que fue profundamente interpretado, dio lugar a un movimiento de revalorización del folklore en el ámbito educativo.

En este período decididamente idealista, las instituciones pedagógicas -nacionales e internacionales- estuvieron conducidas por figuras destacadas del campo musical de ese momento (fueron presidentes de la ISME -International Society for Music Education- Zoltán Kodaly y Dimitri Kabalevsky, entre otros).

? El **cuarto período – entre los '70 y los '80-** es el que denominamos “**De los métodos creativos**”. Excluimos a Kodaly y Orff de este período porque en sus respectivos enfoques el ejercicio de la creatividad aparece monopolizado por el metodólogo mismo, que crea los materiales que se ofrecerán a los alumnos. No había llegado aún el tiempo de que los estudiantes intervinieran también como productores, aportando su propia música.

¿Quiénes fueron los primeros “creativos” en la historia de la educación musical? En este período en que el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos, el aporte esencial a la educación musical proviene de la llamada “generación de los

compositores”. George Self (Inglaterra), autor de uno de los primeros libros (“Nuevos sonidos en el aula”, Ricordi Americana, 1991) que introduce la música contemporánea en el aula, se destaca (años ‘67-’70) junto a los ingleses Brian Denis y John Paynter y el canadiense Murray Schafer. Entre los años 1973 y 1992 Schafer publica sus cinco libritos memorables, en los que sintetiza su breve pero intensa experiencia pedagógica en universidades de su país. Trasgresor arquetípico, Schafer aspira a sensibilizar la escucha y desarrollar la curiosidad sonora de los estudiantes, en los célebres seminarios y clases magistrales que dicta durante esos años en todo el mundo.

En Buenos Aires en el año ‘71, la Sociedad Argentina de Educación Musical (SADEM) organiza un congreso internacional bajo el lema de la música contemporánea. Por primera vez se reúnen en un único evento los pedagogos con los compositores, hasta entonces considerados como un grupo de “elite” respecto de profesores y ejecutantes. ¡Fue aquella una ocasión inolvidable! La juventud se mostraba entusiasmada con las nuevas propuestas pedagógicas. Tal era el grado de exaltación experimentado por los docentes que asistían al evento que, a partir de entonces, prácticamente dejaron de lado la enseñanza de canciones en la escuela, para proponer a sus alumnos diferentes experiencias sonoras... Hasta que los niños reaccionaron pidiendo a sus profesores que volvieran a enseñarles los cantos que reclamaban. La música contemporánea fue así absorbida e integrada en nuestro ambiente por la educación musical.

En el Río de la Plata (Argentina y Uruguay) y en el Cono Sur (Chile, Argentina, etc.) durante la década de los ‘70 se organizan los Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea en donde impartieron sus enseñanzas compositores de la talla de Luigi Nono (Italia), Helmuth Lachemann (Alemania), Gordon Mumma (Estados Unidos), Leo Kuper (Bélgica), L. Andriessen (Holanda), junto a destacados músicos latinoamericanos como Joaquín Orellana (Guatemala), Alfredo Rugeles (Venezuela), Mariano Etkin (Argentina), y otros, un proyecto trascendente por el cual estaremos siempre agradecidos a nuestro querido colega, el gran musicólogo, compositor y educador uruguayo Coriún Aharonián.

? Ubicamos el **quinto período** -período “**De integración**” en los ‘80, que es cuando retorna la democracia a nuestros países. En esa época el exceso de propuestas y la euforia reinante llegaron a distorsionar el sentido de la problemática educativa alejando la posibilidad de una necesaria integración.

El interés por la música contemporánea no decae en este período, pero aparece un cúmulo de novedades -la tecnología musical, la tecnología educativa, los movimientos alternativos en el arte, los nuevos enfoques corporales, la musicoterapia, las técnicas grupales, etc.- que suman su influencia al efecto de

expansión producido por las olas migratorias, que complica y diversifica el panorama cultural y educativo. A partir de los '80, el perfil social en la mayoría de los países se vuelve multicultural; la educación musical deberá ampliar entonces su espectro de contenidos a fin de integrar progresivamente las músicas de otras culturas, sin dejar de trabajar para la preservación de la propia identidad y las raíces culturales.

? Durante el transcurso del **sexto período (década del 90)**, **“De los nuevos paradigmas”** se produce una polarización en las problemáticas educativo-musicales. Por un lado, continúa la preocupación por la educación inicial e infantil; por el otro, la educación superior o especializada concentra las miradas reformistas. El campo de la educación infantil en el siglo XX se enriqueció notablemente con los aportes de Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, etc.; sin embargo, estos métodos tuvieron escaso nivel de penetración en la educación especializada.

Nuevos paradigmas lucharán por imponer sus propias reglas de juego y surge una diversidad de opciones, que preferimos denominar “modelos” para diferenciarlas de los “métodos” que dominaron la escena pedagógica durante el siglo XX. ¿Qué diferencias existen entre un modelo y un método? Un enfoque metodológico remite, por lo general, a una creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica. Cada autor enfatiza particularmente determinado aspecto de la enseñanza musical: Kodaly trabaja el repertorio coral, Willems ahonda en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza y Orff, en el ritmo (corporal y del lenguaje) y los conjuntos instrumentales, etc.

A diferencia del método, el **modelo**, remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado con otros.

En la actualidad, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos: es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular (modelos naturales o espontáneos), pero también se puede aprender mediante aparatos o máquinas (modelos tecnológicos), o a través de conductas y prácticas varias.

En varios países de Latinoamérica se está dando en el presente una fuerte búsqueda de identidad cultural a través de la música y la educación musical que, como es sabido, constituye un factor aglutinante de gran poder. En la actualidad renacen en

Argentina las murgas -conjuntos de percusión que recorren las calles en la época del carnaval-; a semejanza del candombe en Uruguay, tales formaciones constituyen un medio eficaz para reunir a la gente. También en Chile y Perú la educación formal y no formal rescata diversas manifestaciones de la música tradicional -cantos, danzas, juegos y ceremonias- que integran la danza y la actuación.

En nuestros días y en nuestras latitudes muchos profesores, siguiendo a Murray Schafer, eligen el modelo ecológico. En vez de proponer secuencias para el aprendizaje de la tonalidad o los modos, Schafer enseña a sus alumnos a sensibilizar su escucha para defenderse de la polución sonora y participar de manera activa en el diseño de su propio "paisaje" sonoro.

## **MÚSICA Y SOCIEDAD EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN**

En el mundo actual han variado las necesidades, pero al mismo tiempo se ha modificado el registro individual de las mismas. A los múltiples cambios en el campo de la comunicación, se han agregado nuevas pautas en el sistema de valores, en la utilización del tiempo libre y en la relación con los objetos del medio ambiente, incluidos los artísticos y la función que éstos cumplen.

La música y las artes requieren para su transmisión metodologías flexibles, sensibilizadoras, personalizadas y de carácter artesanal. Sin embargo, el modelo neoliberal exige que la educación sea eficaz, es decir, rápida, expeditiva, de resultados concretos y evaluables cuantitativamente. No es raro que en la actualidad cuenten con la mayor adhesión ciertos argumentos pseudo-científicos que contribuyen a reafirmar el poder que la música posee para despertar y estimular los procesos cognoscitivos. Entre ellos, el conocido como el "efecto Mozart" (título de una publicación homónima), fórmula comercialmente afortunada de un educador musical norteamericano que proclama las extraordinarias virtudes de la música del genio de Salzburgo para desarrollar las capacidades intelectuales generales en los niños.

Ni los artistas ni la gente de la cultura pueden evitar hoy las distorsiones que las relaciones de poder, características del neoliberalismo y la globalización, introducen en la dialéctica de los procesos culturales, alterando el flujo que vincula las buenas razones con las acciones necesarias para ponerlas en práctica. Es necesario emprender con urgencia un salvataje de la música y de las artes, para lo cual no podrá descartarse ningún tipo de argumentos.

Para asegurar la eficacia de la educación como herramienta para el cambio y la evolución social, ésta deberá ser necesariamente renovada tanto en los aspectos generales y organizativos como en las técnicas y materiales específicos que atañen a su implementación social

a través del sistema educativo, de la educación formal y no formal. Si la experiencia educativo-musical del siglo XX apuntó al mejoramiento de la educación musical inicial, en la actualidad los mayores esfuerzos deberán dedicarse a atender los niveles anteriormente rezagados, o sea, la formación de especialistas y profesionales de la música: ejecutantes, intérpretes, directores, musicólogos, técnicos, musicoterapeutas y educadores de todas las áreas y especialidades.

En los tiempos que corren, cuando la tendencia es enfatizar los aspectos cognoscitivos desde un neo conductismo pseudo-intelectualista, sería deseable que la música pudiera recuperar la superioridad espiritual que reconocieran en ella los pedagogos idealistas de todos los tiempos, desde Platón y Aristóteles hasta Dalcroze, Kodaly y Willems.

## LA CAPACITACIÓN DEL MAESTRO

Con argumentos similares a los que utiliza el sistema desde el obsoleto modelo curricular en relación al proyecto educativo, es posible afirmar que ningún proyecto (financiero, edilicio, deportivo, cultural, artístico) puede funcionar en la actualidad si, además del equipo de creadores, especialistas y coordinadores generales, no se cuenta con trabajadores calificados, en número suficiente, en cada uno de los aspectos que el proyecto requiere.

Los únicos profesionales realmente idóneos para ejercer la educación musical fueron, son y serán los maestros y profesores de música. Es pues normal aspirar a que los profesores de música y arte disfruten del mismo respeto y la consideración que gozan los operarios y técnicos en las producciones cinematográficas, deportivas o en los espectáculos multimediáticos. Pretender restablecer el decaído *rating* de los profesores y maestros de música en la sociedad no es más que un hecho de justicia que debería ser precedido por un cambio sustantivo en la preparación teórica y técnica del profesorado de música de todo nivel, con énfasis en la formación de especialistas. Si el siglo XX podía ser justamente calificado como el “siglo del niño”, el siglo XXI debiera **llegar a ser** el “siglo del maestro”, de su valorización y perfeccionamiento.

La realidad actual nos muestra reiteradamente la potencia creativa de las nuevas generaciones. Es necesario que los docentes de música y de arte se acerquen para conocerse mejor, para intercambiar inquietudes y reflexionar con apertura acerca de los móviles comunes que los guían, aprendiendo a discernir lo superfluo de lo profundo, lo falso de lo verdadero, lo urgente de lo fugaz e innecesario.

Para ello, es urgente:

- **Evaluar** en forma realista la situación integral de la enseñanza artística en los diversos niveles educativos, básicamente en la educación superior.

- **Actualizar** la fundamentación teórica y los materiales y técnicas pedagógicas en los diferentes programas y proyectos de enseñanza artística.
- **Organizar** seriamente las carreras superiores, de especialización musical, preocupándose por:
  - revitalizar el modelo-conservatorio
  - humanizar (completar y “abrir”) las nuevas carreras y ofertas universitarias
  - actualizar las carreras musicales tradicionales

La música es uno de los lenguajes codificados que el hombre ha creado para su placer y comunicación. Así como las matemáticas, las lenguas y, más recientemente, la informática, la música constituye una invención extraordinaria de la mente y del espíritu humano. Ninguno de estos lenguajes básicos debería por lo tanto estar ausente del proyecto educativo.

Todo el mundo tiene música adentro. Todo el mundo necesita y procura encontrar su propia música. Maestros y profesores deberían superar la concepción idealizada de la música que llevó a Freud y Piaget a colocarla al margen de sus respectivas e importantes investigaciones, para constituirse en portadores activos de un mensaje tan simple como profundo:

*“La música nos pertenece. La música es un derecho humano.”*

## II. OTRAS CONSIDERACIONES GENERALES.

?

### **LA NECESIDAD DE LA MÚSICA.**

El placer y la necesidad de la música remiten a una experiencia profunda, compartida por todos los seres humanos, que no reconoce diferencias de género, de raza, de cultura ni de condición social. Quienes afirman que la música no les interesa y que podrían prescindir de ésta, inducen a sospechar en ellos cierto grado de rareza, incluso de anormalidad. Como pasa con otros aspectos importantes para la vida, la mayor parte de la gente sabe procurar por sí misma la música que necesita. Sería interesante realizar una investigación que abarcara los diferentes sectores de la población con la finalidad de determinar qué es exactamente aquello que la gente busca o encuentra en la música y de qué manera se moviliza, en cada caso, para satisfacer su necesidad.

?

### **ESTIMULACIÓN TEMPRANA.**

En la actualidad, se incluye en el proceso de musicalización la etapa prenatal. La tendencia a absorber, a englobar, el mundo sonoro aparece a partir del momento en que el cerebro y los sentidos se encuentran maduros para procesar los estímulos llegados desde el mundo externo. El niño no nace virgen desde el

punto de vista sonoro: en el cerebro de un bebé nacido en Argentina existen patrones, estructuras, diferentes a aquellas que cobija en su interior un bebé nacido en la India. Existe abundante investigación acerca de los efectos de la estimulación sonora durante la etapa prenatal; algunos de estos estudios han dado lugar a nuevas prácticas en neonatología; por ejemplo, el registro fonológico de las manifestaciones sonoras del bebé en el momento de nacer puede aportar importantes datos acerca de su estado de salud.

Hoy en día se ofrecen cursos para enseñar a las madres noveles a comunicarse sonoramente y cantarle a su bebé ya desde tres o cuatro meses antes del nacimiento. Es positivo que la mamá se sensibilice sonoramente e incorpore las herramientas musicales básicas que le permitirán comunicarse mejor con el hijo por nacer. Pero cuidado con caer en inútiles y ridículas exageraciones; en estos tiempos en que la tendencia es a enseñar y aprenderlo todo, algunos conductistas a ultranza aconsejan a los padres conversar con el bebé durante su etapa prenatal, mientras otros recomiendan adiestrar al niño en edad escolar para enviar “mensajes” discriminados a los hemisferios derecho e izquierdo de su cerebro con fines de entrenamiento y aprendizaje.

Lo real es que el oído funciona desde temprano y que se trata de un órgano extremadamente sensible y complejo, capaz de absorber y procesar una diversidad de estímulos y estructuras sonoras: cuando el recién nacido escucha una serie de melodías, entre las cuales se encuentra una que ha oído en forma reiterada durante la etapa prenatal, reacciona físicamente demostrando de algún modo que la reconoce.

Un tema de investigación apasionante lo constituye el rastreo del modo en que se instala lo musical en el interior de la persona para conformar lo que hemos denominado, parafraseando a Enrique Pichon Rivièrre - precursor de la Psicología Social en Argentina y Latinoamérica -, el **mundo sonoro interno** de las personas. Este fondo o archivo sonoro internalizado constituye un rasgo humano universal que integra la representación de la experiencia sonora del individuo. Solamente en un discapacitado auditivo severo se encuentra disminuido o es inexistente este fondo común de representaciones sonoras; por otra parte, algunas personas por motivos específicos se rodean, consciente o inconscientemente, de un muro interior que les impide recibir y procesar naturalmente los estímulos sonoros del mundo externo.

?

## **MUSICALIDAD Y APTITUD MUSICAL.**

**La musicalidad se transmite por contacto o por contagio:** si la música es apreciada en la casa –si los padres cantan, tocan instrumentos o escuchan música-, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar interés por ésta, por la danza o las actividades artísticas. Un individuo musical es aquel que, sintiéndose atraído por el objeto sonoro,

lo registra y lo incorpora. Cualquier persona –no solamente aquellos que estudiaron música- que haya escuchado, observado y captado un gran caudal de música, guarda en su interior un “capital” sonoro considerable, a partir del cual tendrá, naturalmente, mayores posibilidades de “operar” con los sonidos del mundo externo y acrecentar los fondos disponibles.

¿Qué tiene que ver el mundo sonoro interno con la **aptitud musical**? Personalmente, pienso que la aptitud musical es una aptitud general aplicada: éste sería el caso de las personas que, con un alto cociente intelectual, por diferentes motivos –explicables o no, de índole genética o psicológica- sintiéndose atraídas por los fenómenos sonoros, se dedican obsesivamente a almacenarlos hasta adquirir una capacidad operatoria de grandes proporciones.

### ? **MÚSICA: ¿OBJETO ESTÉTICO O EXPERIENCIA MULTIDIMENSIONAL?**

Es simplista afirmar que la música constituye fundamentalmente un objeto de carácter **estético**; si así lo fuera se trataría de algo exclusivo, a lo cual ciertas personas tienen acceso y otras no. Preferimos definir a la música como una **experiencia multidimensional**, ya que ésta **ES** o **REPRESENTA** diferentes cosas al mismo tiempo.

- música: energía

Observando el efecto que la música ejerce sobre las personas, advertimos de inmediato su poder energizante. Cuando la madre le canta a su hijo recién nacido y éste sonríe o agita sus miembros, el estímulo sonoro es devuelto en forma de movimiento, externo o interior.

¿Qué tipo de energía es la música? Si partimos de la teoría clásica de los cuatro elementos -tierra, agua, aire, fuego- podríamos hipotetizar que la música desempeña, eventualmente, frente al ser humano cualquiera de estas cuatro funciones:

Música - tierra: como la tierra, la música ofrece apoyo, seguridad; aquel que está solo, al escuchar música se siente física y afectivamente contenido.

Música - agua: los jóvenes que concurren a una discoteca actúan como si se encontraran inmersos en una materia que los envuelve, los estimula y masajea, no sólo a nivel auditivo sino en forma integral.

Música - aire: para muchas personas, escuchar una música ambiental suave y agradable es como estar rodeado de cortinas de bellos colores, o de percibir un rico perfume, una bella luminosidad.

Música - fuego: al igual que otras manifestaciones artísticas, la música tiene el poder de encender e inflamar el espíritu.

Por todos estos efectos que promueven el sonido y la música es que existe una Musicoterapia, es decir una ciencia basada en la capacidad que la música tiene de movilizar los aspectos afectivos, físicos y mentales de la persona humana.

- Música: alimento

***Pero la música no solamente nos atraviesa o rebota en nuestro interior para emerger transformada en otros tipos de energía. Parte de la música que escuchamos permanece adentro de nosotros; nos impregna, nos musicaliza. Una persona musical es alguien que tiene música adentro y la usa para expresarse y recibir la expresión de otro, para comunicarse y compartir; es alguien que al escuchar o recibir música reacciona produciendo, a su vez, su propia música. En el momento en que la mamá le dice a su bebé “ah,ah,ah”, y él intenta repetir o responder en el mismo lenguaje sonoro en que su madre le habla, tiene lugar la primera “clase” de educación musical.***

***La música se constituye así en el objeto que conecta al niño con su madre. Por ser además un alimento que nutre e impregna interiormente al sujeto que la recibe, representa la función clave que la música desempeña en el proceso de la educación musical, es decir en el afianzamiento y la estructuración operativa del mundo sonoro interno.***

- Música: Lenguaje - Arte

***De allí en más, los efectos y funciones de la música se multiplican en el ser humano. La música es lenguaje que expresa, que comunica. Cuando en un lenguaje cualquiera se jerarquizan el contenido y/o la forma, éste llega a adquirir calidad y trascendencia, dando lugar al arte. No hay arte donde no existe previamente un lenguaje.***

***No se debe pensar la música -en tanto expresión humana universal- desde la condición de arte; para incluir el efecto y la función, más general y abierta, que ésta ejerce en los seres humanos, tendríamos que partir necesariamente de la música en tanto lenguaje.***

- Música: MITO

Existe el **mito** de la música. En los países latinoamericanos y latineuropeos la música es un objeto fuertemente catectizado, en el que símbolo y materia, evocación y realidad, a menudo se superponen y confunden.

***Para transmitir o enseñar cualquier cosa es necesario tener, frente al objeto del conocimiento, un cierto grado de***

***proximidad, que permita abocarse fácilmente y con naturalidad a la manipulación del mismo. Frente a los objetos sacralizados –el caso de la música- la gente se comporta como ante algo inalcanzable. Muchos sienten verdadera dificultad para acercarse a un profesor de música idealizado o para interpretar la obra de un compositor famoso. Estas actitudes y sentimientos vuelven naturalmente más dificultoso el aprendizaje; es común pensar: “¿Para qué hacer música, si es tanto y tan bueno lo que ya hicieron los “grandes”?”***

?

## **GARABATOS SONOROS**

Al pensar en el sentido y la importancia que los primeros trazos que el niño dibuja sobre una hoja de papel adquieren para sus padres y maestros advertimos lo retrasada que se encuentra la educación musical respecto de la pedagogía de los demás lenguajes artísticos. Cuando el niño produce ruidos –lo cual es similar a hacer garabatos- los adultos que lo rodean generalmente le piden que interrumpa el juego o se calle. Pocos prestan verdadera atención a lo que el niño está haciendo, pues no advierten la importancia que todo esto tiene para el conocimiento de la criatura y la comprensión de su conducta. Una tarea fundamental en la investigación educativa actual la constituye, precisamente, el registro cuidadoso y la interpretación de las diferentes manifestaciones -motrices, verbales y sonoras- espontáneas en niños de diferentes edades.

?

## **GESTIÓN EDUCATIVA: SU PROBLEMÁTICA**

Es importante que los educadores o pedagogos que se preparan para desempeñarse en la gestión educativa tomen conciencia de la necesidad de intentar un cambio de actitud que permita concretar una reforma verdaderamente profunda en el sistema pedagógico. Hasta el momento, la mayor parte de los gestores que trabajan en el sistema se han concentrado, con estilo verticalista, en el diseño de las normas generales y el marco teórico de la reforma educativa que pretenden implementar. Existen evidentes dificultades en el tratamiento de las llamadas áreas “especiales”, ya que la responsabilidad de las mismas suele quedar a cargo de los “especialistas” contratados al efecto. En algunos casos, estos últimos proceden en contradicción con los lineamientos básicos del marco teórico previamente acordado, sin que el “generalista” (cuya función, por contrato, consiste precisamente en verificar la coherencia y articulación de las diferentes áreas) neutralice o, al menos, advierta el error. El argumento básico que estos funcionarios esgrimen -principalmente frente a la música- es : “yo no conozco el tema”, “los que saben de música son los especialistas”. Si se tratara, por ejemplo, de un equipo de médicos que trabajan para organizar un centro de salud, seguramente los coordinadores generales no dejarían de interesarse y revisar a fondo las propuestas que presentan los especialistas de las diferentes áreas, ya que su rol consiste precisamente en asegurar la unidad y la coherencia del proyecto educativo.

Los educadores que se especializan en **gestión educativa** deberían poseer, como los médicos, una sólida formación generalista. Un pedagogo, cualquiera sea su especialidad, necesita conocer –en forma esencial a través de la experiencia- cómo funcionan los procesos de educación artística. Lamentablemente es común entre nosotros que los individuos que se dedican al planeamiento y la organización escolar hayan recibido una formación deficitaria que, entre otras carencias, no les ha dado la oportunidad de pasar por la experiencia artística; estas personas generalmente consideran de buen gusto y educación el inmiscuirse lo menos posible en las áreas especiales, dejando que otros –“los que saben”- se ocupen de esos asuntos. En consecuencia, los proyectos y las transformaciones educativas que propone o emprende el sistema, en su mayor parte fracasan.

## ? **LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA MUSICAL**

En la actualidad, varias generaciones de educadores musicales se dedican con entusiasmo a trabajar en **investigación pedagógica**. Al respecto, nos parece importante insistir en la necesidad de enfatizar, a través de la investigación, el pensamiento y la reflexión sobre nuestra realidad, a fin de contrarrestar la fuerte influencia que durante las últimas décadas ejercen en nuestro medio las tendencias cuantitativas y cognitivistas que dominan la escena pedagógica en los Estados Unidos de Norte América y los países anglosajones durante la segunda mitad del siglo XX.

En revistas y publicaciones especializadas en investigación en psicología y pedagogía musical, de los años '40, puede apreciarse esta tendencia que, a partir de los '80's, se arraiga en Latinoamérica y algunos países latinoeuropeos. En Argentina y Brasil, los grupos “cognitivistas” que trabajan en investigación musical han empezado a percatarse últimamente de esta situación y ya se observa una saludable reacción. Es esencial que nuestros docentes, en general, puedan recuperar cuanto antes su autonomía intelectual y preguntarse en relación a sus respectivos quehaceres: “¿Dónde estamos?”, “¿Qué hacemos?”, “¿Por qué y para qué lo hacemos?”.

Pasando revista a las publicaciones de los últimos diez o quince años sobre investigación educativa en Argentina, se podría apreciar cuántos y cuáles fueron los trabajos que dieron lugar a acciones concretas y necesarias, y diferenciarlos de muchos otros que simplemente hubieran podido ser obviados en una sociedad acuciada por problemas urgentes.

Brasil tuvo un proceso de desarrollo similar al de Argentina en el campo de la investigación educativa, aunque los educadores musicales brasileños parecieran proceder con una mayor dosis de realismo, desde lo social. Tienen menos prejuicios que nosotros y se nota: aún cuando adoptan una posición cognitivista, los especialistas y educadores que se desempeñan en la función pública se atreven a expresar abiertamente y sin reservas, en congresos y publicaciones, sus críticas al sistema.

## ? **DEMOCRATIZAR EL CONOCIMIENTO**

Así como otras carreras musicales “tradicionales” – composición, dirección, interpretación vocal e instrumental, musicología- la formación en educación musical debe ser urgentemente modernizada. En la

actualidad, los maestros que trabajan en el sistema leen muy poco o nada: debido a los bajos sueldos que perciben, carecen de dinero para adquirir libros y tampoco se puede esperar que sientan mayor entusiasmo y motivación por la tarea que realizan. Se produce así un círculo vicioso.

En el campo de la educación musical, se observa en la actualidad, como ya lo expresamos, la presencia de una nueva elite intelectual, constituida por los investigadores pedagógicos que cursan en las universidades maestrías y doctorados con la finalidad de afianzar su idoneidad profesional y técnica. Esta loable realidad no debiera impedirnos reconocer aquello que la docencia argentina necesita urgentemente: elevar en todos los niveles educativos la calidad de la formación musical y pedagógica para recuperar, al menos, la posición que supo tener en otras épocas.

El conocimiento y la experiencia pedagógica deberían ser ampliamente compartidos por todos los maestros, a través de la lectura, la reflexión y la discusión. Es urgente ampliar la conciencia y democratizar el conocimiento en nuestro campo, en lugar de aislarnos en guetos intelectuales, donde los que hacemos, decimos y pensamos no pareciera ser de utilidad ni directamente accesible a los demás.

Los bolsones de pobreza son una triste realidad del tercer mundo que no podemos dejar de lado. Nuestra cultura pedagógica es de excelente categoría (cuando actuamos en congresos internacionales podemos estar al nivel intelectual de cualquiera de los países del primer mundo), pero en realidad son muy pocas las personas que gozan de estos beneficios en nuestros países.

***Yo presido el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), uno de cuyos objetivos esenciales es dar a conocer nuestra realidad. En América están pasando cosas muy interesantes: lo que hay que hacer es detectarlas y multiplicarlas. Deberíamos intentar formas de acción nuevas, propias, a partir de lo que tenemos aquí y ahora.***

La escuela siempre fue la encargada de señalar los valores humanos y rescatarlos. Hoy en día, la institución escolar se encuentra debilitada, pero la cuestión de fondo básicamente no ha cambiado respecto de otras épocas: las innovaciones pedagógicas siempre aparecieron en los márgenes del sistema; sin embargo, la superficie que marcaba los límites del mismo frente a la libre gestión educativa solía ser más permeable y esto permitía que las novedades se filtraran desde el exterior con relativa facilidad y rapidez. Actualmente la situación se encuentra más polarizada, ya que el sistema tiende a afirmarse más rígidamente en sus postulados, presionando hacia el exterior con sus paradigmas.

Durante la década del '80, cuando avanzaba el conductismo pedagógico en la formación universitaria de los futuros educadores musicales, creamos un movimiento pedagógico que denominamos "**Pedagogías musicales abiertas**": inspirado en la figura transgresora del compositor y pedagogo canadiense R. Murray Schafer. Un marco

teórico más abierto, apoyado claramente en el modelo “artístico”, nos permitió definir una postura pedagógica alternativa frente a aquellas que comenzaban a emerger a partir de los conceptos tradicionales asociados con el sistema. Nos importaba desarrollar en los estudiantes y en las nuevas generaciones de educadores musicales la capacidad de libre reflexión, que les permitiera elegir y optar libremente. No era suficiente leer e informarse, era preciso opinar y tomar posición frente a las diversas propuestas pedagógicas.

**Paulo Freire** escribe<sup>2</sup>: “Estoy convencido de que si quiero ser un buen cocinero tengo que conocer las modernas técnicas del arte culinario; pero sobre todo, es necesario que yo sepa para quién cocino, por qué cocino, en qué sociedad cocino, contra quién y a favor de quién cocino. Ése es el saber político que la gente tiene que crear, construir, para que la posmodernidad progresista se instaure contra la fuerza del poder de esa otra posmodernidad reaccionaria.”

Y nosotros tenemos que saber para quién enseñamos, por qué enseñamos...

Espero que ustedes formen parte de la resistencia pedagógica del siglo XXI.



Universidad de  
**San Andrés**

---

<sup>2</sup> **Freire, Paulo (2001): Entrevista La pedagogía del oprimido treinta años después realizada por Dagmar Zibas –Septiembre 1993- en el libro “Pedagogia dos sonhos possíveis”, San Pablo, Fundação Editora da UNESP.**





OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE  
"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz.** La creación de un sistema de información educativa para la gestión. Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.

