

LOS PRIMEROS PASOS DE LA EDUCACION MUSICAL

Franz Liszt fundó, en 1875, la *Academia Nacional Húngara de Música*. Más de cincuenta años más tarde un profesor de música resumió la situación de la educación musical en Hungría: «El país entero —dijo— no posee más que una escuela superior de música: la Academia de Música. Cuando se la erigió se construyó un soberbio techo sobre un edificio inexistente pues, simplemente, se habían olvidado de los cimientos, del primero y del segundo piso.» Lo mismo ocurrió en la mayoría de los países. En Francia, el *Conservatorio* fue creado en 1795; en Bruselas, en 1831; las *Escuelas de Música* que preparan a los alumnos para el Conservatorio sólo llegaron más tarde. La educación musical estaba reservada a una élite, a jóvenes dotados. La educación musical en las escuelas primarias no llegó sino más tarde y sólo en la actualidad penetra en los *centros preescolares*. Allí está, según nuestra opinión, el verdadero comienzo de la educación musical.

En un artículo de Kodaly, gran educador musical húngaro, leíamos en 1966: «Hace alrededor de dieciséis años, la Unesco organizó una conferencia sobre la educación musical y ante la pregunta: "¿Cuándo conviene comenzar el estudio de la música?", respondí: "Nueve meses antes del nacimiento". Desde entonces cambié de parecer y hoy respondería: "Nueve meses antes del nacimiento de la madre".»

En efecto, la educación musical ya puede comenzar en el *medio familiar* si la madre canta. Platón hablaba ya al respecto y hacía comenzar la educación musical a los cuatro años, y la educación instrumental hacia los siete. Se podría decir, entonces, que no inventamos nada en la actualidad sobre educación musical. Pero precisaremos que, en tiempos de Platón, el pueblo se componía de esclavos y que la educación musical estaba por lo tanto reservada a una élite minoritaria, mientras que ahora nuestra finalidad consiste en hacer que cada niño, dotado o no, se convierta en alfabeto musical. Además, nuestra educación en música posee, por lo general, bases psicológicas eficaces que la Antigüedad ignoraba.

La educación musical de hoy en día supera de lejos el aprendizaje de los *rudimentos* de la técnica musical. Para nosotros se trata, en realidad, de *bases*, de *fundamentos*, de raíces de los elementos esenciales de la música. De ahí la importancia de los primeros pasos en la educación musical.

§ 1. La iniciación musical de los más pequeños

Es necesario buscar la verdadera iniciación práctica de la educación musical en lo que denominamos la *iniciación musical de los niños*; puede llevarse a cabo en los centros preescolares o por medio de lecciones de música. Apuntamos alto y lejos, pero nuestras afirmaciones no son creaciones puramente intelectuales; provienen de una larga práctica de la educación musical de diversos grados y disciplinas. En lo que se refiere a la iniciación de los más pequeños, proviene, ante todo, de los propios niños. Si las bases de las que hablamos son reales —y lo son desde nuestro punto de vista— deben ser válidas desde el principio hasta el fin de los estudios de virtuosidad o de profesorado.

Al hablar de las tendencias generales de la educación moderna señalábamos un retraso de la educación musical respecto de otras disciplinas de la educación. Todo

o casi todo estaba por crearse. Así pues, jóvenes mamás que tenían niños de dos años capaces de cantar un gran número de canciones, me solicitaban que me ocupara de la educación musical de sus niños. Sin saber con exactitud qué iba a hacer, abrí pequeños cursos, poco tiempo más tarde, para niños de tres a cuatro años. Comencé la educación limitando el número a cuatro, cinco o seis niños. Fue una revelación, un verdadero placer, y la estructuración de los cursos progresó rápidamente, con ayuda de las indicaciones que me aportaban los propios niños.

El comienzo de las lecciones consistía en poner al alcance de los niños juguetes musicales que los atraían sin falta; eso me permitía entrar de lleno con ellos en el mundo de la sensorialidad, tan rica y tan natural a esa edad. Por excepción comenzaba la lección con una canción que un niño quisiera cantar o con movimientos corporales aprovechables para el ritmo.

En general, mi plan consistía —para una lección de una hora, que nunca era demasiado larga— en cuatro elementos fundamentales: 1) el *desarrollo sensorial auditivo*, 2) la *audición* y la *práctica rítmica*, del tipo de los tiempos marcados rítmicamente, 3) las *canciones*, 4) las *marchas* para desarrollar, ante todo, el sentido del tiempo. Los resultados fueron sorprendentes. Además, para un gran número de profesores de música, queda claro que el niño, antes de practicar el solfeo o un instrumento, empiece por la iniciación.

Para el desarrollo de este tema remitimos al lector al *Carnet pédagogique* n.º 0: «Initiation musicale des enfants — Principes et plan de travail».¹

A. EL LENGUAJE Y LA MUSICA

La educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje, según el cuadro siguiente:

1. Editions Pro Musica.

LENGUAJE

1. Escuchar las voces.
2. Eventualmente, *mirar* la boca que habla.
3. Retener, sin precisión, elementos del lenguaje.
4. Retener *sílabas, luego palabras.*
5. Sentir el valor afectivo, expresivo del lenguaje.
6. Reproducir palabras, aun sin comprenderlas.
7. Comprender el significado semántico de las palabras.
8. Hablar uno mismo, inteligiblemente.
9. Aprender las letras, escribirlas, leerlas.
10. Escribir *al dictado.*
11. Hacer pequeñas *redacciones, poemitas.*
12. Llegar a ser *escritor, poeta o profesor.*

MUSICA

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos. Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales. Retener sonidos y sucesiones de sonidos. Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías. Volverse sensible al encanto de los sonidos (sonajeros), de las melodías. Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones. Comprender el sentido de elementos musicales. Inventar ritmos, sucesiones de sílabas (la-la-la, etcétera). Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas. Escribir <i>al dictado.</i> Inventar melodías, pequeñas canciones. Llegar a ser <i>compositor, director de orquesta o profesor.</i> | <ol style="list-style-type: none"> Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos. Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales. Retener sonidos y sucesiones de sonidos. Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías. Volverse sensible al encanto de los sonidos (sonajeros), de las melodías. Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones. Comprender el sentido de elementos musicales. Inventar ritmos, sucesiones de sílabas (la-la-la, etcétera). Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas. Escribir <i>al dictado.</i> Inventar melodías, pequeñas canciones. Llegar a ser <i>compositor, director de orquesta o profesor.</i> |
|--|--|

Todo esto, para la música, practicando desde la infancia las *canciones*, un *instrumento melódico*, un *instrumento armónico*, así como también el *solfeo*; y más tarde, el *canto*.

El orden psicológico del desarrollo es el siguiente: ²

Actividad sensorial (1 y 2)

Memoria (imaginación retentiva sensorial - 3 y 4)

Actividad afectiva (imaginación retentiva afectiva - 5) (imaginación reproductora - 6)

Actividad mental (imaginación retentiva mental - 7) (imaginación reproductora, improvisación - 8) (conciencia mental reflexiva - 9 y 10)

Actividad inventiva (imaginación constructiva, con elementos conocidos - 11)

Actividad creadora (imaginación creadora - 12)

De acuerdo con la naturaleza del niño las actividades no siempre deben seguir el orden indicado con exactitud. Puede haber imbricación, intrincación de los elementos. Incumbe al profesor, al educador, ayudar a que las funciones sigan un *orden*, en lo posible genético (sensorial, afectivo y mental); esto, con el fin de obtener, en cada plan, el acto justo.

B. EL MOVIMIENTO SONORO EN LA INICIACION DE LOS NIÑOS

La música es un *arte del movimiento*; acontece en el tiempo al igual que la danza y la poesía. Estas tres artes están íntimamente *unidas en el ritmo*. Se diferenciarán según la *materia prima utilizada*: el sonido para la música, el cuerpo humano para la danza y las palabras para la poesía.

En música, la ley primera del movimiento se manifiesta en primer lugar en el ritmo, pero *continúa jugando un papel de primer orden* en la melodía.

El elemento principal de la melodía es el *intervalo melódico*; como tal, es un movimiento de un sonido a otro; el segundo puede ser, llegado el caso, el mismo que el primero, pero transcurre un cierto tiempo entre

2. Las cifras corresponden al cuadro precedente.

los dos; es, si se quiere, un movimiento en el mismo lugar.

Este movimiento, que acontece en el tiempo, puede sentirse como realizado en el espacio. De ahí la posibilidad de hablar del *ascenso* y del *descenso* del sonido. Esto se presta a muchas discusiones en las que, por el momento, no vamos a entrar.

Admitimos, por más de una razón, que se pueda hablar de la altura de los sonidos y, por consiguiente, de un movimiento hacia arriba y hacia abajo. Desde el punto de vista pedagógico es de particular importancia, aunque más no sea porque esta noción favorece en mucho la conciencia del *orden de los sonidos*, esencial tanto para la escritura como para la lectura.

En iniciación musical es normal hacer que la conciencia no intelectual del sentido del movimiento sonoro preceda a la conciencia de lo alto y de lo bajo. Luego de haber realizado ejercicios sobre el movimiento sonoro, diremos que subimos hacia arriba y descendemos hacia abajo. Repetimos aquí que lo que importa, ante todo, es el *orden de los sonidos*, de modo que se pueda, según el instrumento empleado, ir de izquierda a derecha o, distintamente, como en el violoncelo, donde se irá hacia un sonido más alto haciendo descender los dedos o la mano.

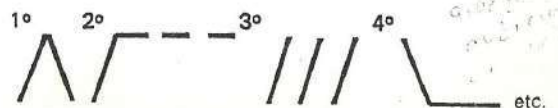
Se ve aquí, una vez más, hasta qué punto todo es relativo en arte y qué peligroso es fijar clisés en el subconsciente de los jóvenes seres; hasta qué punto es difícil también para el profesor darse cuenta con exactitud de lo que ocurre en el ser interior de los alumnos. Aquí también podemos decir que, a fin de cuentas, siempre es el propio ser quien en gran parte es el responsable de su destino.

C. LA FLAUTA DE EMBOLO

La flauta de émbolo es un instrumento de una gran simplicidad, pero que permite, desde el punto de vista psicológico, realizar una extraordinaria serie graduada de ejercicios. Un profesor no ejercitado corre el peli-

gro de hacer tan sólo dos o tres ejercicios, repitiéndolos sin cesar, limitándose, por ejemplo, a hacer adivinar los ascensos y los descensos para luego hacerlos escribir en la pizarra. ¡Qué pobreza cuando en realidad es necesario enriquecer numerosas lecciones! Y, por el contrario, cuánta riqueza si se quisiera inventar una sucesión psicológica de ejercicios que fuesen desde lo más sensorial a lo más mental, pasando por la afectividad. Esto, ¡al dirigirse a alumnos escalonados de tres a siete años!

1. El profesor acciona la flauta; el niño *mira y escucha*;
2. el niño *acciona* por sí mismo el émbolo y *dice*: «sube, baja»;
3. el niño *reproduce el movimiento de la mano, cantando, imitando visualmente*;
4. hace lo mismo *sin ver*, por simple audición;
5. el profesor *cambia*: ascensos y descensos, con repetición, con saltitos, o rápida y lentamente (elementos afectivos);
6. ídem con los «quédate ahí»;
7. los propios niños *inventan* movimientos sonoros;
8. el *profesor escribe* movimientos en la pizarra y los alumnos los cantan en forma colectiva y luego individual;
9. *un niño escribe* movimientos en la pizarra, cantando; los demás realizan estos movimientos cantando, según la indicación del profesor;
10. los alumnos *adivinan* gráficos escritos por anticipado en la pizarra; el profesor realiza uno en forma sonora, por ejemplo:



11. Escribir y cantar *letras del alfabeto*:



12. *adivinar movimientos sonoros*, sin mirar;
13. *escribir al dictado* del profesor o de un alumno (dos o tres veces en la pizarra);
14. *realizar movimientos variados* con la flauta haciendo intervenir valores afectivos.

¡Suponemos que el lector capta lo beneficioso de esta variedad cuyos elementos, en su totalidad, deben surgir de la vida misma!

Dicha variedad de ejercicios puede practicarse con otros instrumentos: *sirenas, xilofones, metalófonos*, etcétera.

D. LA EDUCACION RITMICA

Las tendencias materialistas del siglo XIX quisieron otorgar el primer lugar al desarrollo rítmico en educación musical. Ahora bien, la música es, sin discusión, un arte del sonido. Por lo tanto, el punto central de la educación debe ser la audición y las canciones.

Hay aquí un tema que presenta dos aspectos, pues en los esquemas que mostraremos más adelante, en el capítulo II, adoptamos un orden material donde el ritmo ocupa el primer lugar. De ahí nuestro postulado: «el ritmo tiene la prioridad y la melodía, la primacía». Asimismo, si se parte del punto de vista de que no hay melodía sin ritmo, es natural que, en ciertos casos, se anteponga el ritmo a la melodía. Cada psicólogo pone las cosas en su lugar considerando los valores materiales y espirituales. Nuestros «Carnets pédagogiques» números 4, 4B y 4C³ están consagrados a los ejercicios rítmicos. A ellos remitimos al lector.

Anotamos aquí, en resumen, alguno de esos ejercicios esenciales:

3. Editions Pro Musica.

1. Tomar conciencia del *número de golpes* dados con rapidez;
2. dar sucesiones de golpes *rápidos o lentos*; tanto *acelerando* como *reteniendo*;
3. dar golpes *cortos y largos* que sirvan más tarde para los valores rítmicos en el solfeo;
4. producir, mediante golpes, sonidos *fuertes y suaves*; además en *crescendo* y en *decrecendo*;
5. producir *tímbrs* diferentes golpeando sobre la mesa, batiendo palmas, sobre el cuerpo o sobre objetos diversos; los sonidos o ruidos pueden ser designados mediante diversas *onomatopeyas*;
6. se puede *marcar el ritmo de canciones* y adivinar canciones por la audición del simple ritmo;
7. se pueden *inventar ritmos* a partir de los cuales el profesor improvisará;
8. se aprenderá a *marcar los cuatro modos rítmicos* mediante la audición de canciones (ritmo, tempo, primer tiempo y división o subdivisión del tempo);
9. se improvisarán ritmos *marcando el compás*;
10. los niños marcarán una sucesión de compases diversos contando los tiempos; improvisando el profesor según le es solicitado (maravilloso ejercicio para el profesor);
11. poco a poco se llegará a la polirritmia, por ejemplo marcando el ritmo de una canción con una mano y el tempo con otra, o cantando una canción y golpeando sobre la mesa con las dos manos, «dos contra uno» (o sea, tres elementos rítmicos diferentes);
12. hasta se puede pedir a los más avanzados que realicen, sentados sobre una silla, los *cuatro modos rítmicos a la vez*: dos con los pies y dos con las manos, cosa muy factible si los alumnos están bien preparados.
13. Y no olvidemos la fórmula «pregunta y respuesta» que, a menudo, se realiza de forma espontánea y sin dificultad. Con los niños más avanzados, sobre todo con los del curso de presolfeo, se pasará de esta fórmula

a su desarrollo natural: «la cuadratura»*. En nuestra época de reacción contra los «clisés» del pasado, hay profesores que vacilan antes de hablar de cuadratura. Creemos que están equivocados porque, bien empleados, es decir de un modo vivo, estos clisés no serán un obstáculo para otras manifestaciones de la vida; al contrario, pueden favorecer el desarrollo de la creación.

Al partir de fuentes materiales o espirituales, los ejercicios pueden variarse al infinito. Para un pedagogo principiante puede resultar desalentador ver la diversidad de estos «juegos» rítmicos. Sin embargo, si se poseen las claves psicológicas, todo se vuelve claro y hasta simple, puesto que la vida no es sino una. Con los niños, en los primeros cursos, se harán muchas cosas globalmente de suerte que permita desarrollar su sentido sincrético; es un global de buena ley que será completado por lo analítico, indispensable para la toma de conciencia con vistas al futuro.

§ 2. La educación musical en el ciclo preescolar

Diremos, en vista de la educación musical de la masa, como ya lo señaláramos, que la educación musical debe comenzar en el ciclo preescolar (jardines de infancia, centros preescolares). Esto ya ocurre en algunos países. En Rusia, por ejemplo, y en algunos países del Este donde la educación musical es un asunto que incumbe al Estado; allí, la educación musical es obligatoria, a razón de tres lecciones por semana. Además, por cierto, se canta todos los días, a menudo moviéndose.

Se trata de una educación diferente de la que se imparte en los Conservatorios. Aquí, los niños que se pueden tomar a partir de los cuatro años no tienen más que una hora por semana. En los ciclos preescolares es muy distinto. La maestra está en contacto con los

* «La carrure» en el original. Consiste en la repetición de la fórmula pregunta/respuesta convirtiéndola en conclusiva. [T.]

niños todos los días y durante varias horas por día. Por otra parte, es necesario que además les enseñe a hablar, a contar, a moverse, a expresarse, en suma, a realizarse humana y armoniosamente.

Esta educación es, pues, ante todo *global*, lo que exige, de parte de las maestras, un conjunto de cualidades pedagógicas que, hay que decirlo, muy rara vez se encuentra. ¿Cómo conciliar entonces las tendencias globales con los *conocimientos analíticos* propios de cada disciplina, de cada arte? ¡Estos conocimientos son exigentes en lo que a música se refiere!

En la práctica, pudimos ver, en diversos países de Europa, Africa y América, que en las *escuelas de arte* donde se trata de relacionar las diferentes artes —y lo mismo ocurre en las escuelas infantiles— se sacrifica la música en beneficio de las otras artes: la pintura, la mímica, la poesía y la expresión corporal, por ejemplo.

Se habla mucho de *medios audiovisuales*. ¿Nos damos suficiente cuenta de que cuando la audición y la vista van unidas ésta se beneficia, en general, con el 80 % de la actividad nerviosa y la audición sólo con el 20 % restante? Agreguemos el desconocimiento pedagógico de la música. ¿Qué queda para la verdadera educación musical? En algunos programas de educación musical se propone que la música se emplee para amenizar la educación general, para acompañar la gimnasia, la rítmica, la danza, la expresión corporal, las fiestas patrióticas o religiosas, el aprendizaje de la lengua materna y hasta el cálculo. Para eso se emplean las posibilidades musicales existentes y, a menudo, sólo con los niños musicalmente dotados. Pero, ¿en qué se transforma entonces la música, reducida a ser la humilde servidora de las otras artes? Y, sobre todo, ¿en qué se transforma la educación musical tal como la preconizamos, destinada a desarrollar en el ser humano la mayor parte de sus posibilidades dinámicas, auditivas, afectivas, intelectuales y morales?

¡Todo está por crearse en este dominio! ¿Es posible? La pregunta no se nos plantea a nosotros; es necesario comenzar como se pueda; hay que poner manos a la

obra dado que existen los datos pedagógicos y psicológicos.

Cuando no disponemos de más de una única hora de educación musical por semana, *excluimos los elementos extramusicales*, a fin de que la actividad cerebral se concentre en la música y, además, para que el profesor aprenda a reconocer las innumerables posibilidades educativas que poseen el sonido y el ritmo. No ocurre lo mismo en los jardines de infancia.

Sin embargo, es indispensable que la maestra conozca las principales bases psicológicas (humanas) de la educación musical. Y ante todo, que sepa que el *sonido* posee cuatro propiedades fundamentales: la duración, la intensidad, la altura y el timbre. Por otra parte, que el *ritmo* debe relacionarse con las funciones fisiológicas del ser humano: motricidad, dinamismo, movimientos naturales tales como la marcha y la respiración.

Por cierto es de desear —como ocurre en algunos lugares— que haya *profesores especializados de canto* para las escuelas infantiles que puedan no sólo formar musicalmente a los niños, sino también dar un mínimo de indicaciones a las maestras. Además, para las futuras generaciones será normal que las maestras hayan hecho la iniciación musical que, lo decimos una vez más, es accesible a todo el mundo, desde el momento en que partimos del principio de que la música está en el ser humano y no fuera de él. Las bases psicológicas que establecimos lo prueban con holgura.

Los profesores de iniciación musical no deben ser forzosamente pianistas. El piano posee, es cierto, muchas ventajas, sobre todo para el acompañamiento de canciones, pero no es una necesidad. Por otra parte, para las marchas —y aun para algunos acompañamientos de canciones— el grabador de cinta puede ofrecer preciosos servicios. Algunas educadoras logran hacer maravillas con la voz y un buen tamboril. La guitarra también puede bastar para los acompañamientos.

Destaquemos algunos puntos importantes de la diversa actividad posible de las maestras en las escuelas infantiles:

a) El *lenguaje* tendrá su importancia en las canciones, mayor en las escuelas infantiles que en las lecciones de música propiamente dichas, donde el sentido melódico debe primar y no las palabras. Notemos al pasar que muchos niños pueden cantar, ¡aun antes de hablar!

b) Los *movimientos corporales* basados en la música pueden ser practicados de diferentes maneras: marchas, saltitos, movimientos diversos, ritmos marcados con las palmas, sobre partes del cuerpo, sobre la mesa; los pies pueden participar del ritmo musical; los diversos instrumentos de percusión también podrán contribuir. ¡Cuántas posibilidades aptas para desarrollar el sentido rítmico y métrico!

c) La *mímica*, al ilustrar los cantos, ayudará a liberar la expresión afectiva.

d) El *dibujo* —llegado el caso con tizas o lápices de colores— sobre la pizarra o el papel puede constituirse en una valiosa ayuda para la educación musical en el ciclo preescolar.

Y la lista de las posibilidades humanas no está cerrada. ¡Las educadoras deben ser vitales! En muchos casos, los propios niños compensarán la falta de imaginación de los profesores.

Recomendamos, es natural, la lectura de libros que puedan introducir a las maestras en las bases psicológicas de la educación musical. Citamos algunos: ⁴

L'éducation musicale nouvelle.

La préparation musicale des tout-petits.

Los Carnets pédagogiques.

L'oreille musicale, tomo I, la preparación auditiva del niño (ya más especializado) que comprende el capítulo I: Cómo procurarse un material didáctico.

Una de las principales dificultades que se encontraron en la práctica de la iniciación musical previa al solfeo y preinstrumental consiste en el *número* de niños. Sin embargo, esto no puede ser un obstáculo insupe-

4. Los datos completos figuran en la Bibliografía.

rable. Por cierto, en las lecciones especializadas de música en las que no hay sino unos pocos alumnos (un máximo de ocho a diez), se puede hacer un trabajo muy individual, a veces en profundidad, que llegue hasta la musicoterapia; esto resulta casi imposible en una clase numerosa dado que el control individual es muy difícil. Notemos al pasar que las lecciones de iniciación musical, bien practicadas, poseen siempre *virtudes profilácticas* que se refieren a las facultades fundamentales del ser humano: motricidad, dinamismo, sensorialidad, sensibilidad afectiva y facultades mentales.

Más adelante damos algunos ejemplos de ejercicios que pueden realizarse en forma colectiva en los jardines de infancia.

Las canciones y las rimas de sorteo: Las canciones y las rimas de sorteo ocupan, es natural, el primer lugar. Cada maestra de escuela infantil debería poder cantar musicalmente, con una voz lo bastante bien colocada (cubierta, cosa que puede adquirirse con bastante facilidad). El niño no debería preocuparse por su voz, pero debería cantar por imitación; de ahí la importancia de la voz del profesor. Existen algunas canciones para la pronunciación (*Carnets* n.º 1, p. 4 y n.º 2, ps. 2 y 7).⁵

Los *Carnets pédagogiques* n.ºs 1 y 2 ofrecen ejemplos de canciones de dos a cinco notas y canciones con intervalos.

Queda claro que las canciones populares ocuparán un lugar importante y que deberemos desconfiar de las canciones sentimentales o demasiado complicadas o aun de aquellas cuya prosodia sea defectuosa. Las maestras tendrán que cultivarse en este sentido.

La escala: Poco a poco la escala diatónica mayor brindará la ocasión de dominar el orden de los sonidos (siempre sin la teoría, por supuesto). Aquí, los nombres de las notas, ya introducidos por las canciones que las contienen, ocuparán un lugar importante. Algunas canciones que los niños recibieron con gusto se refieren, en particular, a los nombres de las notas de la escala.

5. Editions Pro Musica.

Las marchas y los movimientos naturales (saltitos, saltos, balanceos, etc.): Las marchas, destinadas sobre todo al sentido del tempo, pueden ponerlas en práctica todos los niños con la condición —esencial— de escuchar; ¡muchos niños escuchan muy mal! Hay una audición no sólo musical, sino rítmica.

Algunas canciones se originan de movimientos naturales; por ejemplo: «hop-hop-hop, saltamos, saltamos», «clic-clac con las manos», «la-la-la, así de grande es mi papá» (véase *Carnets* n.ºs 1 y 2).

Los balanceos deben ser lo más naturales posibles y no ser movimientos de brazos; deben partir del centro de gravedad del cuerpo.

El movimiento sonoro: Se pueden producir ascensos y descensos del sonido con la flauta de émbolo, la sirena, la flauta de Pan, y con gran cantidad de instrumentos de música. Este movimiento sonoro puede ser reproducido por la voz, pero también por el movimiento de las manos hacia arriba y hacia abajo. Puede ser reproducido sobre la pizarra o sobre una hoja de papel. Gracias a sonidos largos o cortos, fuertes o suaves, altos o bajos, se pueden imitar sonidos de la naturaleza, cantos de pájaros u otros fenómenos sonoros variados; véase § 1, letra C.

Lo alto y lo bajo: La conciencia del sonido agudo o grave puede sustituir a la del ascenso y descenso del sonido. Todos los objetos sonoros pueden servir para comparar alturas sonoras: campanillas, silbatos, cascabeles, vasos, tazones, cubiletes y todo tipo de instrumentos de música. No es necesario que los sonidos correspondan a sonidos de la escala, y la distancia entre dos sonidos puede ser muy pequeña. Según el material empleado, el niño podrá ser sensible a octavos de tono y aun menos.

Los palmeados: Con un mínimo de disciplina se podrán realizar interesantes juegos de ritmo golpeando sobre una mesa o sobre pupitres; los sonidos fuertes y suaves, largos y cortos, rápidos o lentos en crescendo y decrescendo, acelerando y ralentando, permiten una gran variedad de ejercicios sonoros. (Véase el *Carnet*

n.º 4 B). Con palillos se golpearán los cuatro modos rítmicos: el ritmo de la canción, el tempo, el primer tiempo del compás y las divisiones o subdivisiones de los tiempos. Es un ejercicio de primerísimo orden para la escritura y la lectura futuras de los ritmos.

He aquí, en breve síntesis, algunos medios, variables al infinito, para despertar y desarrollar en el niño elementos esenciales y fundamentales de la música a partir del sonido, del ritmo y de las canciones. Los elementos no faltan; todo depende de la comprensión, de la iniciativa, del don de invención de los jóvenes profesores. Y esta invención poseerá un valor adecuado si está basada en el conocimiento de los principios musicales humanos.

§ 3. La importancia de los primeros pasos

En la educación musical se han descuidado, por lo general, *los primeros pasos y las bases* al contar con las dotes del alumno. Además, los alumnos no dotados estaban condenados al fracaso. En la educación que proponemos nos interesamos por todos los niños, por todos los adultos, dotados o no. El don es eminentemente relativo. Es tarea del profesor rastrear las lagunas y ayudar al alumno en sus puntos débiles. Pero esto exige del profesor la posesión de las bases psicológicas de la educación musical; debe, además, ser capaz de encarar una educación desde el comienzo, desde las mismas raíces.

En la iniciación, el *contacto con los niños* es de la mayor importancia. El profesor debería tratar de conquistar a los niños por medio de la música (material sonoro, cantos, ritmos, movimientos) y no mediante palabras amables. Es inútil decir, por ejemplo: «¡Pongan mucha atención, vamos a escuchar el sonido que producen estas lindas campanillas!». La madre, que en la casa ofrece algo rico a sus niños, no usa preámbulos de este tipo. Es necesario decir poco y hacer mucho. Es inútil tratar de que el niño se vuelva inteligente diri-

giéndonos a su intelecto —cosa que hacen muchas madres—; necesitamos que logre —a menudo por imitación— la *acción justa*; y esto en todos los dominios: en el de la audición, en el del ritmo, etc.

Desde principios de siglo se descubrió la importancia de los diversos aspectos del *inconsciente* y, en lo que respecta al aprendizaje, sobre todo de un arte como la música, de la importancia de las asociaciones; éstas se realizan a menudo sin que uno tome conciencia; son mucho más peligrosas en la medida en que permanecen ignoradas. Asociaciones provocadas por medios extramusicales o por métodos fantasiosos pueden ejercer una mala influencia sobre toda una carrera musical, tornando difíciles, si no imposibles, los automatismos indispensables para el solfeo, la lectura a vista para un instrumento, o la armonía.

El inconsciente fue en particular puesto de relieve por los psicoanalistas; respecto a las asociaciones, Pavlov y otros demostraron la naturaleza de las asociaciones y su influencia en los fenómenos de la vida fisiológica. Recordamos además la importancia de la obra capital de Richard Semon: *La Mnème*, que se refiere a la naturaleza de los diferentes tipos de memorias basados con frecuencia en las asociaciones.

En el manejo del *material pedagógico*, el profesor debe utilizar su tacto y el sentido común. Los ejercicios deben corresponder a la edad y a la capacidad de los alumnos. Es evidente que la *naturaleza del sonido* con sus propiedades: duración, intensidad, altura y timbre, deben resultar familiares a quien enseña.

Las *canciones*, que es de desear sean ante todo bellas y que deben constituir lo esencial de las lecciones, deberían ser elegidas con un fin pedagógico, es decir, que puedan servir más tarde para el desarrollo musical auditivo, rítmico o del solfeo; porque el tiempo destinado a las lecciones —en general una hora por semana— es precioso. En las escuelas preescolares el problema cambia con respecto al tiempo disponible, pero los principios siguen siendo los mismos.

Respecto del *oído*, es indispensable distinguir entre

audición sensorial, afectiva y mental; más adelante nos referiremos a ello.

El comienzo de la *expresión libre* del niño —cosa que no siempre es fácil de obtener, ya sea desde el punto de vista del ritmo como de la melodía— es de gran importancia; es la preparación para la improvisación, propia de todo verdadero músico.

¡Diríamos también que no se debe *hacer pasar agradablemente el tiempo* con cosas que a los niños les gusta mucho! Cada ejercicio está destinado a hacer que el niño realice un esfuerzo, un pequeño paso adelante, de modo tal que no lo perciba. Todo debería ser fácil y tener la *apariciencia de un juego*.

¡Qué lejos estamos del principio que pretende que todo debe ser obligatoriamente juego a fin de que el niño muestre interés por aquello que se le propone! El interés, a nuestro juicio, debe venir de la naturaleza misma tan rica, tan variada y profunda de la música: del valor fisiológico (en primer lugar), del ritmo y de la naturaleza creadora del sonido con sus elementos fundamentales: la duración, la intensidad, la altura y el timbre. Así actuaremos conforme a la tradición en todo cuando ésta tiene de vitalmente válido, abriendo las puertas a las *nuevas posibilidades* que pueden satisfacer la necesidad de novedad; necesidad justificada por las *exigencias de la evolución* a la vez material y espiritual de la música.

La educación musical puede realizarse entonces de acuerdo con las *tendencias de nuestra época* sin caer, sin embargo, en la exageración, la parcialidad, el desequilibrio; sin creer que el niño es realmente creador mientras que, en efecto, no es sino un inventor, un constructor. Combina elementos conocidos o procede por tanteos, por necesidad de acción, de movimiento. Más adelante hablaremos al respecto, cuando tratemos de las dificultades encontradas en los comienzos.

Insistiremos en la importancia capital de los primeros pasos donde la responsabilidad de los profesores es determinante dado que se imprimen en el subconsciente nociones, clisés que perdurarán a menudo du-

rante toda la vida y serán, quizá, si no son correctos, una traba para el desarrollo futuro. Y que no se nos diga, a propósito de algunas falsas teorías o del empleo de medios extramusicales: «¡Oh, eso no lo hago sino al comienzo!». Los primeros pasos son los más peligrosos: aún más peligrosos cuando el profesor no se da cuenta de lo que provoca en la estructuración de los procesos de desarrollo.

Los primeros pasos, bien concebidos, nos permiten realizar uno de nuestros fines humanos: la *alfabetización* de cada niño gracias al *orden* de los sonidos, de los nombres y de las notas, que hace posible la automatización de los nombres. Los elementos intelectuales que permiten pasar de lo concreto a lo abstracto no son, sin embargo, válidos sino a condición de basarse en elementos de la vida y, entonces, en la audición, que comprendan ejercicios de sensorialidad.

Muchos músicos educadores comprendieron y se dieron cuenta de que el punto de partida debe ser la *audición* y, por tanto, el *canto*; pero también admitieron la necesidad de arribar hasta la escritura y la lectura. Ahora bien, aquello que ignoraron o comprendieron mal fue que la *aproximación al solfeo* debe ser preparada desde el comienzo, al igual que la escritura y la lectura de la lengua materna; ésta comienza, es evidente, por el lenguaje (audición e imitación de sonidos, de palabras, de frases y expresión personal). Las leyes psicológicas que presiden el desarrollo del lenguaje corriente y de la música son las mismas. Rara vez se comprendió y practicó este punto de vista. Y sin embargo, puede ofrecernos la verdadera clave del desarrollo funcional de las facultades musicales que deben, normalmente y sin dificultad, llevar al alumno a convertirse en un alfabeto musical.

Queda claro que un ideal tan elevado pone al profesor ante numerosas dificultades.

§ 4. *Dificultades que se encontraron en los primeros pasos*

Teilhard de Chardin escribió: *Nunca las cosas son menos comprensibles que en sus comienzos*. Esto es válido no sólo para la paleontología, especialidad de este ilustre investigador, sino también cuando se trata del sonido, del ritmo, de la melodía, de la armonía y de la inspiración musical. Sin embargo, como vimos en algunos de nuestros libros, podemos abordar este complejo problema con la condición de vincular toda la música, en su conjunto y en todas sus partes, con el ser humano. Uno y otra, el ser humano y la música —a quienes vinculamos con los reinos de la naturaleza— nos dan claves que nos autorizan a poner manos a la obra y a encarar la evolución musical de nuestros alumnos.

No lo ocultamos, *la tarea no es fácil*. Es necesario poseer, al mismo tiempo, una materia rica y compleja y, sobre todo en los comienzos, ser dueño de la situación desde el punto de vista pedagógico. No hablamos de disciplina, sino de que es necesario tener autoridad. No todos la tienen por naturaleza; la música puede ayudarnos.

Cuando los niños aún no tienen tres años se nos presentan dificultades psicológicas: en esta edad el niño es muy voluntarioso, se busca, se afirma; ¿cómo cautivar su interés y canalizarlo, cómo armonizar un pequeño grupo y conducir una gran clase, como suele ocurrir?

En lo que se refiere a la *materia* a enseñar, la hermosa, la querida música, la deseamos a la altura del ideal actual de la educación; ¿es mucho presumir de nuestras posibilidades? No lo creemos así, a pesar de que nos veamos obligados a reaccionar contra nociones y hábitos seculares. Señalaremos algunos aspectos del problema:

a) EL SONIDO

La *materia del arte musical* es el sonido. Este sonido es a la vez material y espiritual. Para hablar con pro-

piedad, el sonido es un fenómeno fisiológico que se origina en el oído interno; su base material es la *vibración sonora*. Por lo menos tiene cuatro propiedades: una cuantitativa, la duración, y las otras tres cualitativas: la intensidad, la altura y el timbre. El profesor debe poder tenerlas en cuenta en sus lecciones; y ésta es una dificultad, sobre todo para quienes acuerdan un exagerado valor a los procedimientos, a las recetas. Cuántos jóvenes profesores vienen a los cursos —y es normal— para *recibir*, luego para *aprender* y, finalmente, para *comprender*. Y pensamos en las jóvenes mamás que tienen un marido, dos o tres niños y numerosas responsabilidades. ¿Dónde encontrar el tiempo para reflexionar y meditar sobre la esencia de las cosas? No nos desesperemos: comencemos como podamos y más tarde diremos con J.-J. Rousseau: «¡Aprendí enseñando!».

b) EL MATERIAL DIDACTICO

Pensamos en particular en el material auditivo. En muchos casos es necesario creárselo porque el comercio no siempre ofrece las cosas preparadas como uno desearía. En el tomo I de *L'oreille musicale*⁶ consagramos un capítulo completo a las *posibilidades de confeccionarse un material auditivo*. Además, la vida es rica en posibilidades, y quienes buscan a partir de los principios, tendrán pronto con qué salir del paso.

c) LOS NIÑOS

Como lo señalábamos antes, los niños de *tres años* nos ponen frente a grandes dificultades. A los *cuatro años* las posibilidades de llevar a cabo la educación musical son ya mayores, y a los *cinco años* es un verdadero placer hacer vivir a este pequeño mundo en la atmósfera musical. Por cierto pocos niños se asemejan

6. Editions Pro Musica.

y los dones musicales, a menudo por razones hereditarias, pueden ser muy diferentes. Algunos niños tienen padres músicos; otros, menos favorecidos desde este punto de vista, tienen sin embargo una madre o una hermana mayor que los hizo cantar en la casa a partir de los dos años o menos. Hay también temperamentos diferentes, los casos especiales, más o menos inestables, autísticos, introvertidos y otros.

Necesitamos indicar un reducido tipo especial: el que fue, ya desde muy pequeño, *cerebralizado* por la madre que quiere volver inteligente a su hijo mediante el razonamiento. En el curso, este niño tiene una tendencia a mostrarse inteligente pero, por desgracia, a causa de su intelectualidad, es muy torpe para los ejercicios. Es un caso difícil de manejar. Se necesita que los niños sean inteligentes llevándolos a realizar el *acto justo*. Así llegan al resultado deseado, y esto los salva.

d) LOS PROFESORES

A nuestro entender, una de las más grandes dificultades para los jóvenes pedagogos deseosos de llevar a cabo la nueva educación consiste en *liberarse mentalmente* de su educación tradicional. Muchos son los principios, las ideas que hay que renovar y, a veces, cambiar de un modo radical. Los psicólogos lo señalaron: estamos en un período nuevo, a veces revolucionario, a veces desequilibrado. ¿Cómo encontrar el propio camino? Diremos: ¡busquen la solución en la misma música y en sus relaciones con el ser humano! De la naturaleza tan rica, tan compleja también, de la música puede desprenderse toda una nueva psicología. Existen libros que pueden informarnos.

Por cierto que hay otros métodos además del nuestro, y entonces es necesario informarse. ¿Cuál lo dejará satisfecho? El que presentamos se propone conducir a los niños, a todos los niños de seis a siete años, a la lectura y a la escritura musicales, es decir, a la alfabetización musical que consideramos como el hecho de

poder leer y escribir su lengua materna. La posibilidad de llegar a este resultado existe si se emplean los medios adecuados.

Para el profesor, una de las dificultades psicológicas radica en comprender la naturaleza de la *sensorialidad*: llegar a percibir los fenómenos sonoros a través del órgano auditivo sin más, sin reacción afectiva o mental. La *audición* plantea, además, problemas en los niños; muchos escuchan mal, muy mal; puede hasta existir un rechazo a escuchar. Es tarea del profesor liberar al niño de esta traba y se alegrará de escuchar a la madre que dice: «¿Sabe?, mi pequeño escucha mucho mejor en casa y también en clase». Porque el fenómeno musical es, en efecto, un fenómeno humano. Sobre todo, hay que desarrollar la sensorialidad entre los cuatro y los cinco años, ¡pero no la inteligencia sensorial!

La *audición* es, por lo menos, triple: sensorial, afectiva y mental. Hay allí concepciones nuevas que exigen que nos liberemos de la enseñanza tradicional que recibimos. Lo mismo ocurre con la concepción del ritmo que fue confundida con el compás. De igual modo, es necesario llegar a la idea y a la realización del ritmo libre.

Los *palmeados* que preconizamos «preocupan» a muchos jóvenes pedagogos que no llegan a liberarse de una cierta rigidez, de una especie de reserva del ser «bien educado». El niño es más flexible. ¡Y pensar que el profesor debe dar el ejemplo!

Es necesario, además, escapar a la tentación de emplear *medios extramusicales*. Los inventaron pedagogos bien intencionados para «vivificar» las lecciones de música, ¡pero ignoraron las riquezas podemos decir infinitas del sonido y del ritmo! Los profesores no deberían desconocer la existencia y la naturaleza de los cursos preinstrumentales y de presolféo.

e) DIFICULTADES SOCIALES

La música fue considerada en demasía un *pariente pobre*, un elemento despreciable. Pero, desde luego, ¿de

qué música se trata? A menudo de naturaleza muy inferior, muy superficial. Es un círculo vicioso. Y, ¿cómo exigir de las autoridades un mayor interés por la música, obtener un poco más de una hora de música por semana, cuando su infancia estuvo, a veces, totalmente privada de música? Ahora bien, para comprender la iniciación musical de los niños es necesario haberla vivido; como muchas otras cosas en la vida, escapa al intelecto.

§ 5. Las tendencias de la pedagogía moderna

Algunas de estas tendencias ponen en dificultades a los pedagogos. A menudo se trata de principios más ideológicos que válidos en realidad. Tomamos cuatro: el principio del juego, el de la libertad, el de la creatividad y la tendencia a querer reunir todas las artes. Cada uno de estos principios contiene una verdad; queda aún la aplicación correcta en la relatividad.

a) EL JUEGO

Froebel fue uno de los primeros en insistir en el valor del juego en la educación infantil. Algunos vanguardistas de la educación querían que todo fuese en realidad juego. A nuestro juicio, existe ahí una exageración. Podemos decir en efecto: «No es necesario jugar con la música; la música es de por sí un noble juego». Si se pregunta a un niño que llega a la lección de iniciación: «¿Qué vienes a hacer?», y responde a instancias de su mamá, a menudo: «Vengo a jugar», podemos muy bien corregir diciendo: «Vienes a hacer música». Hasta existe una canción que dice: «Venimos a hacer música, música y nada más». Preferimos la actitud del muchachito de cinco a seis años que, al entrar para una lección particular, dice: «¡Buenos días, señor!» y que ante la pregunta: «¿Señor qué?», responde: «¡Usted, usted es la música!». ¡Qué elogio para el profesor, y qué estímulo!

A modo de *conclusión* podríamos decir: «Es necesario presentar los elementos de la educación musical "Como si se tratara siempre de un juego"». Captamos la diferencia. Como siempre, ¡se trata de la relatividad! Para un verdadero educador no se trata de juego sino de vida.

El siglo xx aportó numerosas posibilidades a la educación musical. Por desgracia, también aportó una gran perturbación y grandes dificultades debido a la *mecanización* de la música: discos, grabadores de cinta, cassettes, radio y televisión. Las condiciones de la evolución musical están perturbadas, trastornadas y, en este momento, nadie puede decir cuál es la influencia real de toda esta industrialización. El problema es demasiado amplio para tratarlo aquí. Dos puntos resultan evidentes: el primero, que la cantidad va a sumergir a la calidad; el segundo, que los medios masivos de comunicación corren el riesgo de ser, para muchos, drogas peligrosas que adormecen la conciencia musical y, aun, corren el riesgo de deformar los pensamientos y los afectos, privando al espíritu humano de la conciencia de su verdadera libertad.

b) LA LIBERTAD

Jean-Jacques Rousseau, en su libro: *Emilio o de la educación*, predicó como se sabe, las cualidades naturales del ser humano y habló contra la educación de su tiempo a la vez que deseaba mayor libertad para el niño. Algunos educadores, que sin duda leyeron mal, preconizaron una libertad total. Sin embargo, el autor escribió: «Que su alumno crea siempre ser el maestro y que siempre sea usted quien lo es.» Y algunas líneas más adelante: «Sin duda debe hacer lo que quiere, pero no debe querer sino lo que usted quiere que haga». ¡Captamos el matiz! Se trata, pues, de que el maestro sea un real educador y de que tenga una autoridad tal que esté dispensado de «mantener la disciplina». ¡Qué misión maravillosa pero delicada la de guiar al niño en sus primeros pasos!

¡Tener autoridad! Es un problema delicado e importante. Depende, por cierto, en primer lugar de la presencia física del profesor; luego, de su carácter, del dominio de sí mismo. ¡Jamás hay que perder los estribos! A continuación, es necesario dominar la materia que se enseña de modo que permita *imponerse* no en nombre propio, sino en nombre de la propia música, con el poder, en parte misterioso, del ritmo y del sonido.

c) LA CREATIVIDAD

Aceptamos el término «creatividad» tomado en un sentido amplio. Está de moda y quiere precisar el pensamiento de que cada ser humano —de la edad y de la raza que fuere— todo lo posee y de que es necesario desarrollar sus posibilidades de expresión. Se lleva a cabo con un cierto éxito en el campo de la pintura, del modelado. La música plantea más dificultades. Si queremos ser precisos y severos, la psicología nos muestra las etapas que presenta la imaginación para llegar a la verdadera creatividad.

Presentamos, pues, el pequeño cuadro que sigue:

- 1) En primer lugar encontramos la *imaginación receptiva*, de naturaleza sensorial, que interesa hasta la naturaleza fisiológica del ser humano.
- 2) Las impresiones pueden ser retenidas, de ahí, la *imaginación retentiva*. Esta puede ser variable: se puede retener rápida o lentamente, poco o mucho tiempo. Es, de hecho, la *memoria*.
- 3) La *imaginación reproductora*; se repite lo que se registró. Esta reproducción puede también ser más o menos fiel.
- 4) El niño puede inventar, combinar elementos conocidos; esto da por resultado la *imaginación constructiva, inventiva*.
- 5) Existe, por fin, la *imaginación creadora* que, en el ser humano y gracias a diversos elementos psicológicos, produce elementos nuevos, desconocidos. Esta es, pues, la verdadera creación.

Se ve entonces con claridad, nos parece, que la palabra «creatividad» empleada a propósito de la educación de los niños, en las tendencias modernas, tiene un *sentido muy relativo*. Lo esencial es, pues, cuando se la emplee, captar el valor real y no olvidar los estadios preparatorios que pueden preceder a la invención del niño; sin olvidar la importancia —descuidada a menudo en la actualidad— de la *imitación*.

Al llegar al fondo de las cosas podemos decir: el niño *quiere moverse, ser activo*. Ahora bien, ser activo es una cosa, ser creador es otra por completo diferente. En lo que se refiere a la pintura, gracias a un poco de material, algunos colores y, llegado el caso, algunas sugerencias del profesor, el niño puede moverse con los brazos y las manos, y *ver el resultado de su acción*. ¿Esto es creatividad? Moverse es vivir, no crear, ¡la confusión se produce con toda facilidad!

Aquí, como en música, se trata de darse cuenta de la *naturaleza del acto*, de la naturaleza del *funcionamiento real* y no de los *resultados*. Sucede que, a menudo, la imitación ayuda al niño a realizar el acto justo. En música más que en pintura, un profesor psicólogo verá muy pronto los límites rítmicos y melódicos de los pequeños y comprenderá la ventaja de los buenos ejemplos.

En la práctica de la iniciación musical empleamos de preferencia, antes que la expresión «creatividad», la *de participación activa*, expresión menos altisonante pero más precisa desde el punto de vista psicológico. La palabra «música» tiene a menudo igualmente —como la palabra «creatividad»— un sentido más amplio en la actualidad, al extremo de incluir todos los sonidos y aun todos los ruidos. Lo esencial es no perderse entre los valores relativos de las palabras que se emplean.

Hubo y hay todavía hoy un apasionamiento por las *creaciones infantiles*. Se las aceptó a menudo sin el menor juicio previo, por miedo de menoscabar la vida. Y artistas renombrados, sobre todo en el campo de la pintura, retornaron al primitivismo y, así, a las producciones de los pequeños. Sabemos, claro está, que profe-

sores inteligentes pusieron al niño en condiciones que, automáticamente, daban resultados satisfactorios; por ejemplo al elegir y delimitar la naturaleza de los ingredientes, colores, etc., y de las herramientas: pinceles, brochas.

En música las dificultades son mayores. Existe tanto el retorno al arte de los negros como al arte de los niños, con un predominio del ritmo; pero es evidente que la música exige más. Asimismo diremos de muy buen grado con un educador francés, Guéhénno: «La educación no puede dar preferencia al niño antes que al hombre, a la espontaneidad, por encantadora que sea, antes que a la vieja sabiduría». Una vez más, la relatividad, que por lo demás es uno de los principios fundamentales del arte, tiene algo que decir.

d) LO GLOBAL

Ovide Decroly, un médico pedagogo belga, al comprobar los inconvenientes y los errores de la pedagogía exageradamente analítica, preconizó la pedagogía global. Muchos educadores lo siguieron, a veces a ciegas. Esto dio por resultado algunos ensayos referidos al estudio de la lengua, del cálculo y, asimismo, al estudio de la música con el método de las señoritas Cremers.

Las tendencias de Decroly surgen al mismo tiempo que la psicología de la «Gestalt» que nació en Alemania (hacia 1912-1920). Esta psicología se originó en la teoría de la forma. Protesta contra la teoría según la cual la inteligencia es un simple encadenarse de reflejos y la conducta se compone de reflejos ligados entre sí por el proceso de condicionamiento. Es evidente que el hombre y el animal son una «Gestalt», una forma global, pero nada impide descomponer esta forma en elementos analíticos diversos. Pavlov, entre otros, criticó esta teoría, considerando el análisis como la tarea principal de la psicología. Piaget también la rechaza.

En lo que a nosotros se refiere, no podemos adoptar el método global para la enseñanza de la música porque nos lleva a un callejón sin salida.

Las teorías globales de Decroly fueron, además, ásperamente discutidas por algunos educadores belgas. Y también en Ginebra, donde siempre hubo escuelas piloto de vanguardia, los resultados fueron decepcionantes.

e) LA UNION DE TODAS LAS ARTES

Estamos, hay que recordarlo, en el dominio de la iniciación musical y, en particular, en el dominio de los ciclos preescolares, en el comienzo mismo de la educación. Ahora bien, en muchos países, en especial en América del Norte y del Sur, se crearon *escuelas de arte* en las que se tendía a reunir todas las artes. El ideal es hermoso y, en teoría, realizable dado que los niños poseen todas las posibilidades de practicar, aunque no fuere más que en grado elemental, todas las artes.

El gran peligro, el error diremos, consiste en suponer que se pueda hablar de un *arte único*. La vida es una, pero las artes apelan a sentidos diferentes, de ahí algunas irreductibilidades que tornan imposible la unidad real.

El problema, por eso mismo, no es insoluble, ya que emparentamos todos los elementos fundamentales de la música con los de la naturaleza humana y hasta con los principios vitales que animan los *reinos de la naturaleza*: mineral, vegetal, animal y humano (no confundimos al hombre con el animal). Véase el esquema del capítulo II.

Es necesario, pues, ser *muy prudente* en la práctica simultánea de las artes; pero esto no debe excluir el deseo de ocuparse de ellas, ni el hecho de que las maestras de las escuelas infantiles puedan realizar un trabajo útil en este sentido, con vistas a desarrollar la totalidad de la personalidad humana. Lo esencial es conocer los primeros pasos, las raíces, los principios fundamentales y el parentesco humano entre las diferentes artes.

Mucho se habla en la actualidad de los *medios audiovisuales* en la educación. Es un dominio delicado y peli-

grosso para la música porque, desde el momento en que se requiere de la audición y de la visión, ésta asume la parte del león, como ya dijimos: alrededor del 80 por ciento para la visión y del 20 por ciento para la audición. Es, pues, un arma de doble filo.

Otro tanto ocurre, en menor grado, con todos los *medios extramusicales*. Algún profesor dirá: «Al niño le gusta el color, por tanto parto de eso». El razonamiento es falso y hasta tal punto que deseáramos decir —con un poco de severidad, lo confesamos—: «Quienes recurren a medios extramusicales en la iniciación musical se otorgan a sí mismos un diploma de ignorancia de la naturaleza, a la vez rica y profunda, del ritmo y del sonido». Por otra parte, el problema de la unión entre el color y el sonido, es decir de las sinopsis, siempre muy subjetivas, fue estudiado a fondo por especialistas y no es favorable al empleo del color para ayudar a la educación musical.

f) EL SONIDO Y EL COLOR

Aunque se dirijan a órganos diferentes, el *oído* y la *vista* se reúnen en actividades humanas semejantes, hecho que nos permite establecer un paralelo entre ambas:

<i>Sonido</i>	=	<i>Color</i>	<i>Música</i>
duración	=	cantidad de color	ritmo
intensidad	=	valor, claro-oscuro	ritmo
altura	=	color propiamente dicho	melodía
timbre	=	la materia, el grano	sonidos armónicos

Este paralelo da lugar a innumerables consideraciones que desbordan nuestro tema. Puede resultar útil en la práctica, en las escuelas de arte. Pero un punto particular retiene nuestra atención: el que se refiere

a las sinopsis (unión del sonido y del color). Ocurre, en efecto, que algunas personas tienen, en la audición o en los estudios musicales, sinopsis (audición coloreada).

Nuestra actividad como reeducadores nos permitió, nos obligó diremos, estudiar el tema de cerca. También fue estudiado por especialistas. Nombraremos, entre otros, a Théodore Flournoy, profesor de la Universidad de Ginebra, con el aporte de Edouard Claparède y Le-maitre, profesor en el colegio secundario. El número de quienes consideraron el problema es incontable. Citemos, entre otros, a Laszlo (húngaro), a Fischinger, de Berlín, a Scriabine (ruso) y a la señora Arthus, de Ginebra, quienes hicieron realizaciones prácticas.

Es necesario notar también que el problema presenta numerosos aspectos. En síntesis diremos —y tuvimos muchos casos entre nuestros alumnos— que el color puede asociarse:

- 1) con las *notas* de la escala;
- 2) con las *alteraciones* (sostenido = rojo, bemol = azul o verde);
- 3) con las *obras* (marcha militar = rojo, sinfonía pastoral = verde);
- 4) con los *compositores* (Bach = azul oscuro, Beethoven = amarillo anaranjado, Mozart = blanco);
- 5) con los *instrumentos* (flauta = azul, oboe = verde, trompeta = rojo);
- 6) con la *música en general*, los gritos, los ruidos, la voz humana.

En lo que se refiere a la escala, se propusieron varias relaciones que lejos están de concordar. El capítulo es amplio; damos en resumen las únicas notas del acorde Do-Mi-Sol:

- Combarieu: rojo-amarillo anaranjado-verde azulado;
 Scriabine: rojo-azul pálido-naranja;
 De Lesclure: púrpura-naranja-verde; y también Mengel;
 Huth: azul-amarillo-rojo;
 Unkowsky: rojo-amarillo-azul, como todos los ocul-

tistas que unen los siete colores del arco iris con las notas de la escala a partir de Do.

Un gran número de profesores de música basó su enseñanza en los colores; lo mismo respecto de la práctica instrumental; hay en esto, sin ninguna duda, un profundo *error psicológico*; no profundizaron el problema; ignoran que las asociaciones sonido-color son de naturaleza subjetiva y que lo válido para una persona no lo será para otra. La asociación propuesta por docentes: sostenido = rojo, bemol = verde, produjo en algunos alumnos resultados desastrosos.

Si un alumno tiene asociaciones (sinopsis, fotismos) hay que anotarlas, tratar de descubrir la causa, tratar el tema en forma individual y, en algunos casos, llegar a liberarlo de esta sensibilidad que a veces puede tener una ventaja pero que, a menudo, es un obstáculo para el trabajo. En todo caso es un tema peligroso.

g) EL MOVIMIENTO NATURAL Y EL RITMO MUSICAL

El problema de la unión de la música y el movimiento corporal presenta dos aspectos:

1.º Se puede *partir de la música* y tratar de expresarla o de adaptarle movimientos: marchas, carreras, saltos, saltitos, balanceos, marchas de animales, movimientos diversos de la actividad humana y hasta de las máquinas. Los *Carnets* n.ºs 9 y 10 dan numerosos ejemplos.

2.º Se puede *partir de movimientos corporales*, y el profesor improvisa. Esta improvisación puede ser muy simple, basada en ritmos y sonoridades y no, como algunos creen, el resultado de estudios en el Conservatorio donde hasta se enseña que la improvisación es la composición instantánea. Esta concepción corre el riesgo de cerrar las puertas al acompañamiento musical que debería poder realizarse para animar los movimientos corporales.

El *piano* es, por cierto, el instrumento soñado para ilustrar musicalmente movimientos; sin embargo, buenos instrumentos de percusión pueden realizar la tarea,

en particular el tamboril, los xilofones y los metalófonos.

Para las «escuelas de arte» y los ciclos preescolares el nudo del problema será: *¿cómo unir o más bien superponer las diferentes artes?* En el libro *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*⁷ expusimos, en el último capítulo, principios analógicos de psicología donde las artes ocupan un lugar. Un pequeño cuadro sintético muestra que en la base de las actividades artísticas se trata siempre de los mismos principios humanos. La solución es a la vez simple y compleja. Simple, en el sentido de que siempre se trata de un mismo ser humano que está comprometido; compleja, por el hecho de que las artes son tributarias de actividades orgánicas diferentes: el oído, la vista, el tacto, y que son más o menos materiales o espirituales, intelectuales o intuitivas.

En resumen, sería necesaria una *educación artística global* que poseen pocas maestras de jardín de infancia o artistas. La evolución demanda a menudo más de una generación para realizar un programa semejante. Lo esencial es entrever la posibilidad —que poco tiene que ver con la virtuosidad— y de ponerse a trabajar con ánimo y entusiasmo.

Además, podríamos alertar a las maestras respecto de la *mímica*, que ocupa un lugar en los ciclos preescolares. Es necesario ser prudente para no caer no sólo en la diversión por la diversión misma, sino en lo ridículo, en el mal gusto. Es evidente que la mímica puede complementar a la poesía con más facilidad que la música. Al comienzo se desaconseja querer expresar la música por medio de la mímica. Distinto es expresarla por gestos, por ejemplo, en las marchas que pueden evocar, llegado el caso, el andar de los animales. Se trata aquí de la unión de la música y de la plástica.

La unión entre la música y el *movimiento corporal* puede llevarse a cabo debido a la importancia del rit-

7. Editions Pro Musica.

mo —elemento de naturaleza ante todo fisiológica— en música. Existe un *Carnet* pedagógico, el n.º 4C: *Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale*. Siempre se tiene la ventaja, cuando se trata del arte, de acercarse a la naturaleza no para copiarla tal como se presenta, sino para inspirarse en ella.

La idea de que el niño debe aprender jugando puede ser aquí un peligro real. Repetimos al respecto que no hay que jugar con la música, sino que la música es de por sí un *noble juego*. El poder vivificador del ritmo y del sonido no tiene límites. Además, es necesario realizar un continuo esfuerzo para captar la naturaleza de los principios vitales que hacen de la música una actividad humana de las más nobles.

El esquema IV, en el capítulo II: «El triple valor de los elementos», permite darse cuenta de que el ritmo puede expresarse en los tres planos: el fisiológico, el afectivo y el mental. El movimiento natural del cuerpo proviene de los elementos fisiológicos que lo animan. Si la expresividad, de naturaleza afectiva, se suma a las leyes corporales es necesario velar para no caer en lo sentimental, en la mímica. Lo mental corresponde, evidentemente y en primer lugar, a las fórmulas rítmicas que servirán para la escritura, pero por cierto no se limita sólo a esto. La vida supera las palabras y las fórmulas. Sin embargo es posible reencontrarse muy bien en el orden que preside a las funciones humanas y no confundirlas entre sí.

§ 6. *La afectividad en la primera educación*

Hablamos aquí de la primera educación, pero queda bien claro que la afectividad jugará un *papel de primer orden* —o debería jugarlo— en toda educación artística.

En las clases de iniciación musical, los niños de tres a seis años están exactamente en el *período de desarrollo de las afectividades* sensoriales y emotivas. El educador debe tenerlo en cuenta, sobre todo si quiere edu-

car y no simplemente instruir o enseñar. Se trata de emociones, de placer, de alegría. El niño debe ser atraído y debe poder interesarse.

Planteamos como principio que todo el *intelectualismo* que será útil, y hasta indispensable para el desarrollo musical general, debe ser postergado hasta la edad de la razón, edad del solfeo y del instrumento. Es necesario *asegurar lo concreto*. En música lo concreto es rico, múltiple, maravilloso. Debe servir no sólo a la música, sino al ser humano. Los datos cerebrales y abstractos tendrán, así, una base válida. Casi todos los educadores modernos denunciaron el mal que pudo hacer la enseñanza a base de intelectualismo. Se realiza, felizmente, un retorno, una puesta a punto que, en particular en la música, se revela como posible y llena de interés.

¿Cómo es posible que se haya incurrido en *errores tan graves*? Una razón, entre otras, obedece al hecho de que la teoría dualista, física y psíquica no dio a la afectividad el lugar que debe ocupar entre lo físico y lo intelectual. Los esquemas que presentaremos más adelante muestran con claridad que la afectividad, junto con la melodía en música, debe ser el centro de la educación artística. Esto es tanto más importante cuanto que, en la mayoría de las tendencias artísticas, cerebrales, modernas, la melodía está excluida, ¡y hasta prohibida! Así, pues, la afectividad es eliminada con total parcialidad y, digámoslo, por lo mismo, el corazón.

El problema se plantea con una agudeza, con una claridad amplificada y también con simplicidad diremos, cuando, como lo hicimos, *volvemos a reunir la música y el ser humano con el cosmos*, es decir, con los reinos de la naturaleza. Malraux, ese lúcido pensador, al hablar de las tres características principales de Occidente, cita, como tercer punto, que *abandonamos el cosmos*. En lo personal, en nuestra educación musical, le otorgamos un lugar importante. Así como el reino animal se ubica entre el reino vegetal y el reino humano, de igual modo la melodía se ubica entre el

ritmo y la armonía y, de la misma manera, la afectividad encuentra su lugar entre el mundo material, físico o fisiológico, y el dominio mental propio del hombre.

No digamos: «Esas no son sino divagaciones intelectuales». Estos datos fueron proporcionados por la práctica de la educación musical primaria y secundaria. Sólo que se trata de una *actitud esencialista* opuesta a la mentalidad existencialista que reina casi como dueña y señora en la actualidad. Es necesario, pues, cambiar la manera de pensar. Es una necesidad, para no caer en los viejos errores.

Algunos textos de Jean-Jacques Rousseau muestran con claridad la importancia de la sensibilidad afectiva en su propia vida: en *Confesiones*, libro I, leemos: «Sentí antes de pensar; allí está la suerte común de la humanidad.» Y en el libro III, como respuesta a una carta del Mariscal de Luxembourg: «Usted quiere, señor Mariscal, que le describa el lugar en que habito. Pero, ¿cómo hacer? No sé ver sino cuando estoy emocionado; los objetos indiferentes no tienen valor ante mis ojos; no presto atención sino en proporción al interés que la excita.»

He aquí, creemos, un ejemplo claro de la importancia de la sensibilidad afectiva en la vida, no sólo del comienzo sino del decurso de los años. Podemos afirmar también, una vez más, que la afectividad debe ser la *clave de la educación de los niños*. Siempre será demasiado pronto desarrollar el intelecto a la edad en que la verdadera inteligencia, es decir, la conciencia mental, característica humana, puede desarrollarse.

Remitimos al lector al capítulo II: «Las bases psicológicas — los esquemas», donde el orden de los elementos fundamentales musicales humanos se pone de relieve; asimismo al capítulo V: «Las diferentes conciencias en la educación musical». Demasiadas teorías psicológicas actuales confunden aún los planos, tan característicamente diferentes, de la afectividad y de la inteligencia, característica real del ser humano; mientras que el de la afectividad caracteriza más bien el plano animal. Por cierto muchos seres humanos se conducen,

de hecho, como animales... ¡a veces razonables!

Esperamos haber mostrado con holgura la importancia de la educación en los comienzos y las dificultades psicológicas que puede presentar. Si la iniciación está bien realizada, podemos decir que *lo principal está hecho* y que la continuación de los estudios, si se siguen los mismos principios adaptados a una edad mental más avanzada, será un real placer. El solfeo, la armonía, la improvisación, la composición, tendrán su verdadero sentido: la vida y la conciencia artística.

Esta *conciencia*, normalmente, debería ser múltiple. En efecto, se comete un grave error, desde nuestro punto de vista, al creer que la conciencia musical es sólo reflexiva. Esta conciencia, característica del ser humano, jugará un papel principal, pero la real conciencia melódica y la conciencia rítmica reales son de otro orden. De eso hablaremos en el capítulo V, al final de la obra.

Antes, nos parece mejor exponer nuestras bases psicológicas de la educación musical. Desde el comienzo de la investigación de estas bases se nos impuso la idea de la necesidad de esquemas.