



# REVISTA MUSICAL CHILENA



# REVISTA MUSICAL CHILENA

REDACCIÓN: COMPAÑÍA 1264, CASILLA 2100  
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES MUSICALES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECTOR:  
SAMUEL CLARO V.

REDACTORA JEFE:  
MAGDALENA VICUÑA

---

AÑO XX                      Santiago de Chile, Abril-Junio de 1966                      Nº 96

---

## S U M A R I O

EDITORIAL . . . . .	3
CORA BINDHOFF DE SIGREN: Las orientaciones técnicas de la educación musical actual . . . . .	7
TRAUTE BLECHER DE BÖGEHOLZ: Posibilidades de un mejoramiento de la educación musical chilena según la experiencia de la Escuela Superior de Música de Concepción . . . . .	22
SUSANA SCHIDLOWSKY: ¿Estamos formando los músicos que necesitamos? . . . . .	34
BRUNILDA CARTES: Hacia una orientación institucional de supervisión de la educación musical . . . . .	42
DIANA PEY: Formación del educador musical; Métodos y Aplicación . . . . .	49
ELISA GAYAN: Proyecciones de la música y de la educación musical . . . . .	61
COLABORAN EN ESTE NUMERO . . . . .	77
CRONICA:	
Carta del señor Ernesto Schiefelbein F., Coordinador . . . . .	81
La Comisión elaboradora de los Programas de Educación Musical de la Escuela Básica Común aclara conceptos y sugiere posibles soluciones . . . . .	82

Programa de Transición para el 7º Año . . . . .	88
Ritmos característicos utilizados en el acompañamiento de algunas danzas y canciones latinoamericanas. Por Eliana Breitler . . . . .	103
Primera Unidad para el Profesor: 7º Año . . . . .	106
Segundo Festival Latinoamericano de Música de Montevideo . . . . .	135
Segundo Festival Latinoamericano de Música (Comisión de Folklore), por Manuel Dannemann . . . . .	138
Congreso de la Comunidad Cultural Latinoamericana. Comisión de Folklore, por Manuel Dannemann . . . . .	139
V Semana del Folklore Musical, por Manuel Dannemann . . . . .	140
Robert Stevenson en Chile, por Vicente Salas Viu . . . . .	141

**NECROLOGIA:**

Homenaje póstumo a un gran americano: CARLOS VEGA, por Jorge Urrutia Blondel . . . . .	142
--	-----

## *Editorial*

### LA REVISTA MUSICAL CHILENA DEDICA SU NUMERO DE VIGESIMO ANIVERSARIO, A LAS NUEVAS ORIENTACIONES DE LA EDUCACION MUSICAL EN CHILE

A raíz de la Conferencia de Punta del Este, dentro de la Alianza para el Progreso, el Ministerio de Educación de Chile inició, en 1963, el proceso de Planeamiento de la Enseñanza Básica y Media del país. Con la colaboración de distinguidos educadores de Chile y bajo la dirección del profesor Oscar Vera, la Oficina de Planeamiento —Comisión Curriculum— proyectó la planificación cualitativa de la reforma educacional. El principal objetivo fue reestructurar la educación para que abarcara toda la población en edad escolar entre los 6 y los 14 años (escolaridad básica), dándole así a cada niño chileno la formación necesaria para cumplir con los requisitos que la sociedad demanda de cada individuo. En segundo lugar se consideró la necesidad de postergar por dos o tres años la diferenciación educacional, o sea la reafirmación de una vocación definida, la que por lo general no se realiza antes de los 15 años de edad.

Después de prolongados estudios que abarcaron hasta 1965, se fijó la Enseñanza Básica en 8 años, más 3 de Enseñanza Media y 1 año Pre-Universitario, durante los cuales la escolaridad del país cimienta sus conocimientos los que, según la vocación o interés del alumno, lo guían hacia las carreras científico-humanistas o técnico-profesionales.

Una de las preocupaciones del actual Gobierno fue poner en marcha la realización del nuevo planteamiento de la educación chilena y es así como el Ministerio de Educación trabajó durante todo 1965 para que desde este año se implantara los 1º, 2º y 7º años de Escolaridad Básica.

Los 1º y 2º años se iniciaron en Marzo de 1966, después de realizar seminarios de capacitación al profesorado, en escuelas pilotos seleccionadas de tres provincias que abarcan 136 escuelas y el 7º año en todos los establecimientos que antes tenían Primer Año de Educación Media, en las Escuelas Consolidadas y en algunas Escuelas de Educación Básica en las que las exigencias de la comunidad hacían necesaria esta etapa educacional. El 7º año se puso en marcha para adelantar la reforma y, así, capacitar al alumnado para ingresar a las escuelas profesionales en 1968 y no tener que esperar ocho años para que esta juventud llegase a la Escuela Profesional.

Hemos considerado necesario dar este brevísimo panorama de la reforma de la educación chilena, dentro de la que también se encuentra la nueva orientación dada a la educación musical, porque fue esta renovación de los programas de estudio lo que impulsó a la Revista Musical Chilena a celebrar su vigésimo aniversario de vida dedicando este número a los problemas de la educación musical.

A mediados de 1965, La Oficina de Planeamiento —Comisión Curriculum— pidió a un grupo de profesores de educación musical, presidido por la Sra. Cora Bindhoff de Sigren e integrado por las señoras Eliana Breitler, Florencia Pierret y Diana Pey y el Sr. Carlos Kroeger, confeccionar un Programa de Transición para el Séptimo año con su Guía Curricular para el profesor y el alumno y el Programa de Educación Musical para Primer Grado, que abarca el primer y segundo año de la Escuela Básica Común. Una vez aprobado el Programa de 7° Año, por las autoridades del Ministerio de Educación, comenzó a ponerse en práctica en todas las escuelas que iniciaron la educación renovada en 1966. Basándose en los modernos métodos de la educación musical en el mundo, adaptados a la realidad chilena, este programa inicia en el país una nueva etapa dentro del campo de la educación musical. En la Crónica de este número publicamos el Programa y la Guía Curricular para el Profesor que aplicará el Programa de 7° Año.

Aunque la generalidad de los educadores de música de Chile, conocen, en principio, todas las nuevas técnicas de la educación musical contemporánea, Cora Bindhoff dedica un artículo a estas orientaciones técnicas aclarando, no obstante, que los mejores métodos y técnicas de trabajo son, en el mejor de los casos, sólo “medios” para lograr un fin determinado. Destaca el hecho, ahora indiscutido, de la importancia de las bellas artes en la formación del niño durante sus años más plásticos y de mayor receptividad, antes de que el intelecto intervenga inhibiendo el vuelo de su magnífica fantasía y coarte los medios de su libre expresión. La enseñanza de la música en las escuelas, llena ahora una necesidad bien definida: no se trata de enseñar una materia sino de formar a la juventud. La música debe enseñarse a todos, sin distinción de condiciones específicas, como medio para enriquecer y recrear sus vidas, capacitándolos para participar, en la medida de sus posibilidades, en las diferentes actividades musicales que incluyen la audición inteligente de la música culta, la actividad vocal, instrumental y dancística y la libre expresión creadora a través del movimiento, palabra y sonido musical. La meta de la enseñanza de la música es, primordialmente, proporcionarle al niño una *vivencia* y enriquecer sus profundas reservas espirituales para que logre su equilibrio y una personalidad bien integrada frente al mundo de las ciencias, la mecánica y las técnicas.

Con anterioridad a este plan reformado de educación musical iniciado este año, la Universidad de Concepción, a través de su Escuela Superior de Música creada en 1963, inició con dos profesores de alta categoría pedagógica y musical, Alfonso Bögeholz y Traute Blecher de Bögeholz, la formación de un profesorado idóneo de educación musical para la zona sur del país. Esta experiencia, sin lugar a dudas, la más rica realizada hasta la fecha, es relatada en este número por Traute de Bögeholz. Para estos educadores el objetivo es capacitar al niño para que pueda contribuir, al llegar a la madurez, a enriquecer el desarrollo cultural de su patria, ya sea como ejecu-

tante, quizá como creador, o simplemente como auditor, porque no hay que olvidar que el desarrollo musical de un país —muy específicamente en el nuestro, en el que existe un talento musical latente en casi todos nuestros niños— es necesario formar un público capaz de juzgar el hacer musical. Para lograr esta meta, arguye con razón Traute de Bögeholz, es indispensable la formación del profesor y es por eso que han dedicado todos sus esfuerzos a educar tanto al niño como al adulto, haciéndoles sentir en sus clases que la música es algo vivo, tan complejo como el idioma, pero en ningún caso una materia fría que pueda reducirse a números y letras. Lo importante y esencial de esta educación es asimilar cantando. Como en Chile no tenemos, como en Europa, el repertorio de la canción infantil propiamente tal, ellos han enfatizado la improvisación de la canción; esta improvisación no se detiene en una creación que se escucha y luego desaparece: jugando se inventa un texto, se descubre su ritmo y así comienza la improvisación. Nace una canción que merece ser anotada, los niños la anotan, la cantan, la leen, crean algo propio, algo que nadie había cantado antes. Los alumnos de la Escuela Superior de Música de Concepción leen y cantan a primera vista y es normal que en sus clases canten un cánon a tres o cuatro voces.

Paralelamente a los cursos para niños, funcionan, en la Escuela Superior de Música de Concepción, otros para formación de profesores de música y perfeccionamiento de los ya en ejercicio en los niveles básico y medio, iniciándose todos, sin excepción, desde la etapa básica. Gracias a este esfuerzo, en la zona sur, se están dictando verdaderas clases de música en las escuelas porque la piedra angular del mejoramiento de la enseñanza ha sido la formación del profesorado.

Susana Schidlowsky, profesora del Conservatorio Nacional de Música, hace un balance entre la enseñanza musical de Alemania Oriental, Polonia y Checoslovaquia, países que acaba de visitar, y la nuestra en Chile, planteándose la interrogante de cómo puede servirnos la experiencia de esos países en la formación del niño que será el futuro profesional de la música. Para lograrlo es indispensable, ante todo, una racional distribución del estudio el que no debe tender a la acumulación de conocimientos sino que a la valorización real, partiendo de principios básicos. Es imprescindible la subdivisión de los estudios; la formación de instrumentistas, de pedagogos en educación musical y la creación de carreras profesionales nuevas debidamente orientadas y de corta duración. Debemos facilitar el estudio de la música simplificando los estudios y eliminando las complejidades, reduciendo la formación a las necesidades propias de una organización equilibrada entre conocimientos y práctica musical. Para el educador consciente la formación del músico profesional debe ser guiarlo a que se encuentre a sí mismo, proporcionándole los diversos caminos a través de los cuales pueda realizarse, valorando cada una de las carreras musicales que se les ofrezcan e inculcándoles la responsabilidad que les cabe frente a la sociedad, su época y su patria.

Por su parte, Brunilda Cartes, profesora de la Cátedra de Metodología Especial de Música, aquilata la importancia de la evaluación de la Educación Pedagógica y los métodos implantados en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile y Diana Pey, profesora de Ritmo Auditivo, Armonía, Teoría y Solfeo del Conservatorio Nacional de Música, recalca el principio de guiar la educación musical del niño con inquietud creadora, despertando su imaginación a través de la libre expresión innata a cada individuo. La Educación Musical no debe pretender dar al niño conocimientos de teoría, solfeo e instrumentos en forma fría, sino que las bases de la vida musical.

Elisa Gayán, profesora de Psicología Aplicada del Departamento de Pedagogía del Conservatorio Nacional, en su artículo sobre proyecciones de la Educación Musical, enfoca preferencialmente el aspecto terapéutico de la música. En su calidad de meloterapeuta, con una ininterrumpida labor en el Hospital Psiquiátrico de Santiago desde 1952, fundamenta sus aseveraciones sobre la virtud de la música como medio eficazísimo para la readaptación social de los enfermos mentales. La labor realizada ha logrado despertar una conciencia sobre la necesidad de encontrar la simbiosis médicomusical y a medida que se ha sistematizado la disciplina, las manifestaciones musicales van intensificándose como herramientas de readaptación. En este artículo, Elisa Gayán propicia, además, la ampliación e intensificación del interés por esta disciplina y recomienda que así como la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Chile creó la carrera de Psicoterapeuta así también el Conservatorio Nacional debiera estudiar la creación de la carrera de Meloterapeuta en acción combinada de la clínica y la música.

# *Las orientaciones técnicas de la educación musical actual*

por *Cora Bindhoff de Sigren*

El mundo contemporáneo está efectuando una vertiginosa transformación de sus moldes de vida, convivencia familiar y social, empleo de las horas de trabajo, recreación y reposo.

Simultáneo a los estudios humanísticos cada día más exigentes y a labores técnicas altamente especializadas, el día y la semana de trabajo se reduce y las horas libres van en aumento, planteando una seria interrogante sobre el uso que de ellas hará el hombre de mañana. La música, cuyo estudio hasta hace poco parecía estar reservado exclusivamente a los dotados o a los meros aficionados, se abre camino en estos momentos y sale en primera instancia al encuentro de los niños —posean éstos o nó— condiciones manifiestas para ella.

La nueva orientación de la educación musical proporciona un vasto y variado campo de actividades, todas atrayentes y estimulantes, en el que el educando puede explyar sus energías vitales y sus facultades creadoras; realizar sus anhelos expresivos y deleitarse escuchando el lenguaje musical de todos los pueblos de la tierra y las grandes obras de la música culta de todos los tiempos. Nuevas formas de vivencia musical, generadoras de hondas experiencias, llenan de renovadas inquietudes y alegrías muchas horas libres cuyo buen empleo reclama el espíritu insatisfecho del hombre actual. Crear belleza y alegría son dos necesidades anímicas que no deben ignorarse porque ayudan a construir un mundo mejor; la música adquiere ante ellas una nueva dimensión en jerarquía e importancia.

La era de la ciencia y de la técnica ha invadido todos los terrenos y niveles desplazando las áreas de la cultura artística en el planeamiento de la educación general.

El cultivo de las bellas artes, únicas formadoras de la sensibilidad estética y emocional del niño, ha sido descuidado en los programas de estudios escolares funcionales. Su práctica está enmarañada por fórmulas y preceptos teóricos basados en la copia o la regla de cálculo, en la repetición y la memorización de mal absorbidas definiciones que, lejos de activar el proceso de la creación y libre expresión del mágico mundo interior del niño, lo inhibe y, finalmente, lo obstruye. Por otro lado, tenemos los cursos para adultos que ofrecen los Institutos Culturales de las Comunas, en los que se dictan clases de: apreciación musical, instrumental y vocal, danza, pintura, grabado, cerámica, modelaje, esmaltado, etc., aparte de ofrecer audiciones musicales y conferencias, exposiciones de pintura y escultura, decoración interior y muchas otras, actividad que llena una manifiesta necesidad cultural del ambiente.



Podrá argumentarse que el programa escolar no permite tanta actividad artística debido a la limitación del horario y que las exigencias del mundo actual impulsan hacia un mayor énfasis de lo científico y técnico. ¿Olvidamos el hecho comprobado de que los primeros años de formación del educando son también los años más plásticos de su desarrollo integral y que es durante ese período que se cimenta su futuro desenvolvimiento? ¿Por qué, entonces, no se imparte en la escuela una educación artística actualizada y funcional a todos los niños, brindándoles la oportunidad de realizar las expresiones anímicas que les son tan necesarias y que a temprana edad permitirían descubrir talentos, vocaciones y aptitudes para su adecuada orientación? La asimilación propia a los años juveniles no se recupera fácilmente sobre todo cuando la pericia técnica es necesaria para no delimitar la expresión de un arte acabado, como es el caso del instrumentista, el bailarín, el escultor, etc.; perfección que sólo se adquiere si se la ejercita desde la infancia.

La educación musical en nuestros países americanos oscila entre dos extremos: la formación altamente especializada que brindan los conservatorios y la educación musical general que figura en los programas escolares con carácter obligatorio, pero que no se cumple por múltiples razones ya analizadas en un trabajo anterior, (*Revista Musical Chilena*, N° 91). Las causas primordiales son: la falta de preparación idónea del profesorado que imparte la enseñanza musical en las escuelas y el enfoque errado de la asignatura debido a su denso contenido, en el que predomina el aprendizaje teórico de la materia enteramente desconectado de la experiencia viva del hacer musical, desvirtuando así su verdadero significado. En apoyo de esta afirmación citaremos las palabras textuales del distinguido musicólogo argentino, don Carlos Vega: "La música es hoy como ayer un juego intangible de vibraciones. La notación, objetivación de las invisibles fórmulas sonoras, no es nada más que el instrumento gráfico auxiliar. La música no es precisamente objeto de enseñanza, sino de *educación* —es decir, de desarrollo guiado— y su teoría y escritura son complementos *no musicales* en sí mismos"<sup>1</sup>.

No es posible, por supuesto, abordar ambas formas de la educación musical —conservatorio y escuela— con un mismo criterio; sus finalidades difieren fundamentalmente y debemos plantearnos con claridad sus objetivos para poder enfocar la interrogante formulada por el eminente pedagogo y músico norteamericano James L. Mursell: "¿vamos a enseñar una materia, o vamos a formar a niños?"

Es evidente que el Conservatorio tiene que exigir el aprendizaje a nivel universitario de la materia; se trata de una escuela especializada para músicos dotados cuyas vidas seguirán las huellas de la Musa inspiradora.

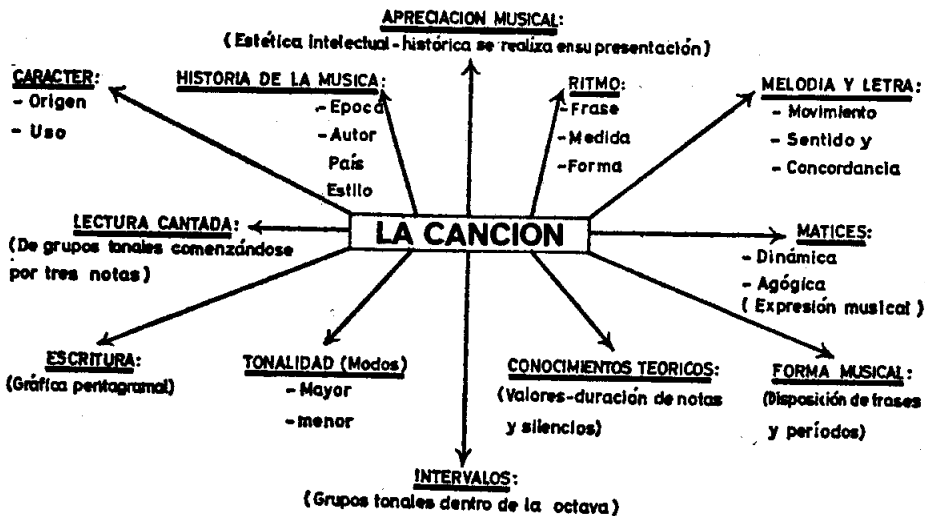
<sup>1</sup> "La Lectura y Notación de la Música", Carlos Vega (El Ateneo, 1961).

En cambio, la educación musical en las escuelas llena una necesidad diferente: debe salir al encuentro y llevar la música a todos los niños sin distinción de condiciones específicas, como medio de enriquecer y recrear sus vidas capacitándolas para participar, en la medida de sus posibilidades, en las diferentes actividades musicales que incluyen la audición inteligente de la música culta, con comprensión de su lenguaje estilístico y formal; el canto coral, la actividad instrumental y dancística y la libre expresión creadora a través del movimiento, palabra y sonido musical. Experiencias de tanta categoría deben ofrecerse a todos los niños como uno de los mejores aportes que la vida puede brindarles a través de una educación bien orientada, la que "pasará a enriquecer las profundas reservas espirituales que fundarán mañana la categoría sensorial del aficionado o del artista", citando nuevamente la autorizada palabra del profesor Carlos Vega. Ya no se trata de limitar la educación musical al canto escolar, principal actividad, más no la única, sino que a través de la canción llegar a la experiencia musical integral.

### La Rosa de la Canción

"Fuente de múltiples observaciones"

de CORA BINDHOFF





#### La lectura musical:

Uno de los objetivos importantes de la educación musical es poner al niño en contacto con una lectura funcional de la gráfica del pentagrama a fin de independizarlo del aprendizaje por imitación. Este es uno de los problemas candentes y de resultado más insatisfactorio que hemos debido enfrentar hasta la fecha.

Nada se gana con que el niño sepa nombrar las notas y determine su ubicación en el pentagrama si no conoce el sonido de las mismas y sabe entonarlas en su relación interválica con otras notas. Para lograr una lectura entonada y sólidamente anclada es preciso proceder con método, cautela, lentitud y paciencia. Es necesario, en primera instancia, que el educando logre soltura cantando y percutiendo ciertos grupos tonales y fórmulas rítmicas que constituyen las "células madre" del lenguaje musical que se presentan en forma recurrente en la canción infantil tradicional. También aquí se debe proceder en forma progresiva y muy paulatina, agrandando el ámbito tonal de dos a cinco notas para llegar a la pentáfona, y sólo mucho más adelante, llegar a siete notas hasta formar la escala diatónica. El método pentatónico alemán, al cual adhieren eminentes educadores de los países de cultura musical avanzada, y principalmente el método del célebre compositor y profesor húngaro Zoltán Kodaly, son, a nuestro parecer, los más musicales y psicológicamente más acertados.

### *Método Kodaly:*

Kodaly no se pierde en juegos inútiles; para él la música es cosa seria y debe abordarse con determinación y buen sentido. Su repertorio se basa en el riquísimo folklore de su país, el que ha sabido clasificar y graduar con criterio de músico y de maestro. Los niños pequeñitos comienzan "jugando música" en el jardín infantil; con cantos que se mueven en el restringido ámbito de la tercera menor (Ej. Sol-Mi  Ej.1 Con estas dos notas in-

ventan sus cantos para hacer caminar el caballito, marchar por el patio y poner a dormir sus muñecos, variando el orden de los sonidos, su agrupación y duración, sus tempi y sus matices expresivos (agógica y dinámica). La limitación del ámbito tonal los lleva a la variación de las mismas posibilidades y es así como toman conciencia de las exigencias expresivas de una marcha o una canción de cuna. Un aspecto de esta formación es el uso de movimientos manuales que el niño, al cantar, realiza conjuntamente, indicando la diferencia de altura tonal entre el Sol y el Mi,  Ej.1


usando la fononimia de Tónica Do. Cuando el gesto se ha hecho automático para indicar la altura, asociada al nombre de la nota, ésta se fijará en el pizarrón con la ayuda de dos líneas horizontales trazadas libremente por el profesor sin indicación de clave y los niños determinarán donde han de ubicar el Sol y donde el Mi, cuya posición ya quedó grabada mentalmente mediante el automatismo de gesto y sonido simultáneo. Se produce así un juego de reflejos condicionados con *sonido, nombre, altura y gráfica* que conducen en forma insensible a la lectura entonada de dichas dos notas. Los valores duración de éstas variarán de acuerdo con el juego de palabras o nombres que surgen en esta actividad; así por ejemplo:

## Ej. 2

Pe - dro, Mó - ni - ca, Mar - ga - ri - ta, Juan.  
Ta ta ti - ti ta ti - ti - ti - ti ta

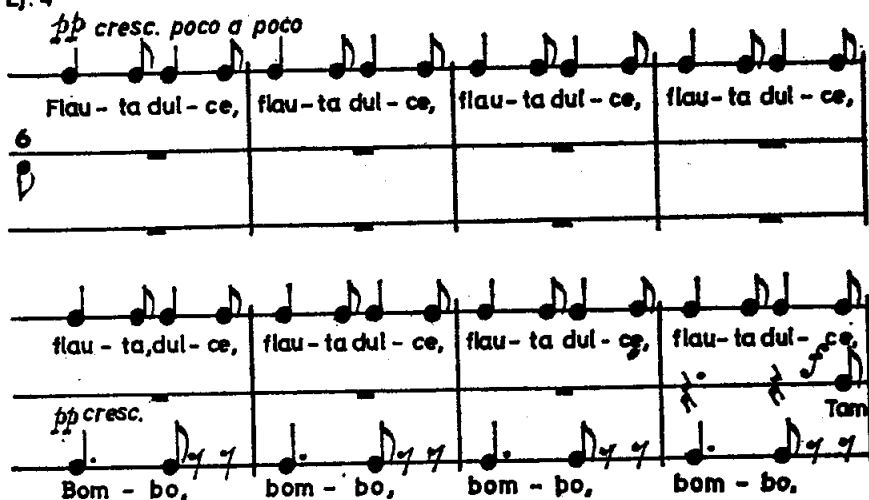
y con ello quedan introducidas dos duraciones diferentes del sonido: largo y corto, (“células madre” las que componen las fórmulas rítmicas fundamentales). Durante muchos años el niño no necesitará otras herramientas para aprender a expresarse musicalmente ya que, moviendo estas duraciones en diferentes “tempi”, conocerá prácticamente su división, su suma y agrupamiento, prolongando y acortando los sonidos que usará. De su propia observación nacerá la necesidad de graficar la experiencia y es allí donde el profesor procederá a orientar al niño hacia la correcta ortografía musical. Cuando ya ha quedado establecida firmemente la lectura entonada de Sol-Mi se introduce, en forma casual, un nuevo sonido, el La. El niño deberá descubrirlo y determinar su ubicación convencional (si se encuentra “más arriba” del Sol o “más abajo” del Mi) y en seguida asignarle su lugar en el esquema de las dos líneas. La canción tradicional hispánica “Que llueva, que llueva” ilustrará en forma acertada la entrada triunfal de un tercer sonido-nota y con ello el ámbito tonal triple. Los grupos tonales siguientes incluyen el Re y luego el Do, con los cuales se completa la escala pentáfona, tan incorporada a la música autóctona de nuestro continente; escala de una arcaica belleza y sobriedad que insta a la improvisación modulando sin trabas del modo mayor al menor. El enlace con la escala diatónica se produce espontáneo y sin ayuda en la Escuela Básica cuando el niño descubre por sí solo los dos tonos que faltan para completarla (Fa-Si), y junto con ello el educando entra a la disciplina tonal, al dominio de la gráfica del pentagrama completo, las claves, alteraciones, etc. El procedimiento aquí descrito abarca los dos años que corresponden a la educación pre-escolar base en Hungría, de manera que cuando el niño ingresa a la Escuela Básica Común lleva a ella una intensiva práctica expresiva con los grupos tonales referidos y un conocimiento visual de su objetivación, además de saber diferenciar entre sonidos largos y cortos. Su variado y extenso repertorio de canciones (vocabulario musical) no ha sido limitado a los ámbitos tonales restringidos de una actividad musical específica y sistematizada que enfoca la lectura entonada como su meta principal. Este aspecto de la educación cuenta con el complemento de instrumentos musicales de afinación determinada e indeterminada y se mueve principalmente en el área de la creación de ritmos, melodías, rimas y textos que ilustran el mundo infantil.

*Orff: Ritmo e Improvisación:*

La palabra, con su dinámica expresiva, es la célula generadora por excelencia del ritmo, según los postulados de Carl Orff. Las inflexiones naturales que genera la prosodia del lenguaje sumadas a la proyección —imagen que evoca la palabra— crean un “pattern” (patrón) de movimiento ordenado que se desplaza progresivamente hacia la expresión sonora en altura tonal cristalizándose en ritmo musical. Para Orff, el cuerpo humano es el primero y principal instrumento de percusión capaz de producir una gran variedad de efectos timbrísticos. Para ello hace un amplio uso de los pies, manos, dedos y golpes en muslos, configuraciones que ostentan ciertas danzas regionales de Europa Central. Así, por ejemplo, se marca el pulso acentuado de un compás de 4 con un golpe de pie, percute el pulso 2 con palmadas en los muslos, el 3 con ambas manos juntas en variadas posturas y el 4 con castañeteo de los dedos. Si la fórmula rítmica del compás de 4 es la siguiente Ej.3  el pulso 2º se percutirá con dos golpes cortos alternados en los muslos, etc. Estos golpes pueden variar dentro de una gama infinita de sonoridad según sea el carácter expresivo requerido y así proporcionar un incentivo especial para su ejecución. El ritmo de la palabra con su onomatopeya se presta para recitados percutidos corporalmente en forma de diálogos (preguntas y respuestas) o juegos de eco (imitación exacta), como también en variados instrumentos de percusión, completando así el ciclo rítmico de la actividad musical. *Palabra, movimiento, ritmo y sonido* forman un todo indivisible de gran atracción para el niño. El ritmo elemental de las pequeñas formas se torna familiar y genera nuevas fórmulas espontáneas al producirse la superposición de dos, tres y cuatro motivos en un mismo período musical. El resultado es un fascinante aspecto de poliritmia objetiva.

Ej. 4

*pp cresc. poco a poco*



flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce,

flau - ta, dul - ce, flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce,

Bom - bo, bom - bo, bom - bo, bom - bo,

*pp cresc.* Tam

The image shows a musical score for three voices. The top staff has the lyrics "flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce, flau - ta dul - ce". The middle staff has the lyrics "-bor, tam bor, tam bor, tam bor." The bottom staff has the lyrics "bom - bo, bom - bo, bom - bo, bom - bo." The music consists of rhythmic patterns with notes and rests, and a small number '1' is at the end of the bottom staff.

Gerhard Lenssen, el notable músico-actor orffiano que visitara Chile el año pasado, nos dejó un impresionante recuerdo del famoso Schulwerk Orff y de lo que se puede lograr como resultado artístico a través de este método.

“La obra didáctica que Carl Orff elaboró junto a Gunild Keetman es una demostración de poética y lingüística musical. No es una mera enumeración de materias de teoría de la música, ni una descripción de hechos históricos. En el contacto activo con los elementos musicales, el niño, con sus propias manos capta la música como algo vivo, algo que está produciéndose continuamente y luego se desvanece en el tiempo y el espacio. Música y movimiento nacen de una misma raíz y son las primeras formas expresivas del niño. Por lo tanto, la educación musical debería estar, desde un principio, en relación con una educación del movimiento. La palabra en su estructura rítmica, su magia sonora y su realidad de arquetipo; la fórmula del texto y la rima son los puntos de cristalización de la actividad creadora individual. *Palabra, movimiento y música*: de la unidad de estos tres factores nacen los escalones elementales de un trabajo educativo que vigoriza la fantasía, confirmando y concentrando al niño en su propio mundo. Canto y baile son acompañados de instrumentos elementales que articulan figuras métricas, dan impulsos rítmicos y tejen un fundamento sonoro que estimula el habla, el canto y el baile.

“Los instrumentos han de ser fáciles de tocar y deben ilustrar ópticamente al niño el fenómeno acústico. Es evidente que de la improvisación nace el deseo de aprender a escribir y a leer lo escrito en notación. Aclaraciones sobre forma, técnica de redacción y teoría siguen al ejercicio práctico y vivencial. De estas consideraciones resulta que la educación musical debería iniciarse a más tardar cuando el niño comienza a ir a la escuela y si es posible, antes. Esta temprana edad está singularmente predestinada para conseguir jugando un contacto real con la música, contacto que marcará toda su vida posterior. Formas de canciones de dos y tres partes, juegos de eco, variaciones y rondós se preparan por medio de estudios y ejemplos en los que el material sonoro y la limitación formal están determinados. Movimiento, lenguaje, sonido y ritmo actúan como impulso inspirador. La obra didáctica de Orff descubrió para la pedagogía musical una serie de propiedades estilísticas que son hechos históricos y tienen para los músicos

<sup>1</sup> Obra didáctica de Carl Orff. Adaptación castellana para Latinoamérica realizada por Guillermo Graetzer. T. I.

educadores una importancia especial como elementos de improvisación: bordón, falso bordón, organum, alternativa de sonido, discantus, ostinatos, variación de las terceras, etc. En una soberanía creadora se utilizan técnicas desarrolladas históricamente, géneros y principios formales.

“Aunque nuestro tiempo se inclina hacia la imagen, hacia la ilustración, hacia el consumo masivo de impresiones ópticas, esta super oferta de imágenes exteriores trae consigo una disminución de la fuerza humana para ver y conservar imágenes internas. Muchas piezas de la obra didáctica tienen gran fuerza imaginativa; del texto, de la música, del movimiento y del estilo surgen episodios que, como imágenes equilibradas, cerradas en sí, caen en el alma del ser joven y quedan allí mucho tiempo dando su fruto. Es así como la obra didáctica contribuye a desarrollar en el hombre de nuestros días fuerzas anímicas y humanitarias que lo fortalecen y preservan en un mundo que acentúa lo intelectual, dialéctico y mecánico”.

*El Schulwerk* de Carl Orff —obra didáctica en cinco volúmenes— fue terminado en 1954 y ha sido impreso en ediciones norteamericana, inglesa, sueca, holandesa, portuguesa y japonesa. Otras tantas ediciones se hallan en imprenta actualmente en diversos países del orbe. Además, se han impreso folletos —inspirados en la orientación Orff— de cantos y bailes del Canadá, Francia, Dinamarca, Grecia, Brasil y Argentina, como también una adaptación latinoamericana de su obra didáctica. Orff ha originado un movimiento e indicado un camino que está alcanzando repercusión mundial porque logró orientar la inspiración musical y su expresión liberada, hacia las fuentes mismas.

#### *El método Ward:*

El método de Justine Ward (Estados Unidos) está logrando una difusión notoria en nuestro continente. Se dirige al *profesor de curso* con el fin de capacitarlo, en forma sencilla, para impartir una educación musical funcional al escolar. Basa su enseñanza en una intensiva formación audio-vocal cuya meta principal es la producción de una voz “de cabeza” clara, timbrada, purísima y de sostenida afinación, procedimiento que merece el interés y detenido análisis por parte de los estudiosos del canto coral infantil.

Ningún método que conozcamos ha abordado en forma tan exhaustiva el problema de la voz del niño asociada estrechamente al desarrollo de una perfecta afinación y ésto a través de todas las etapas de su desenvolvimiento fisiológico. La enseñanza, reforzada por ejercicios y variados recursos audiovisuales, incluye improvisaciones y dictados melo-rítmicos y se inicia en el primer año escolar hasta dejar al adolescente con su voz adulta afianzada y sin que el varón haya debido excluirse de la actividad coral durante el período de mutación.

El aprendizaje se proyecta a la vez a la lectura entonada de los intervalos y grupos tonales más usuales extraídos del repertorio coral, que sirven

como ejercitación vocal, incluyendo simultáneamente valiosas sugerencias y ejercicios para los niños desafinados o monótonos, cuyos progresos son más lentos, pero positivos, si se les dedica una atención especial. Su pronta integración al grupo de los cantantes espontáneos es sólo cuestión de tiempo. No pretende el método Ward trabajar el oído absoluto, pero sí lograr un oído relativo y una audición interna altamente desarrollados. Justine Ward y su inteligente colaboradora Sister Rose Vincent S. L. afirman lo mismo que hemos sostenido con insistencia, basándonos en nuestra larga experiencia: que el niño sin oído musical es una rareza y constituye la excepción que confirma la regla contraria. En la mayoría de los casos aparentemente negativos el obstáculo reside en el órgano reproductor del sonido (la garganta), problemas de foniatría, defectuosa coordinación de las cuerdas vocales, resonadores, columna de aire, etc., o en una falta de atención auditiva dirigida a determinada altura tonal, cuando no median defectos físicos parciales que obstruyen el proceso educativo del oído musical del niño. Ayudas fononímicas suplen en un comienzo la lectura pentagramal entonada que se introduce en forma gradual. El repertorio coral abarca todas las épocas y estilos, pero se detiene con preferencia en el canto gregoriano cuyo estudio y práctica constituyen una parte esencial del método Ward.

#### *El método Martenot:*

El método Martenot (Francia) insiste en una educación musical que parte de la atención auditiva del silencio, generador de un estado de esparcimiento y receptividad que debería regir todo proceso educativo y en especial el de la educación estética. Comprende la memorización en forma silenciosa, desarrollando la audición interna y su continuidad; la imaginación musical tonal, timbrística y colorística a través de disciplinas que abarcan la atención, concentración y observación y, por consiguiente, la formación de auditores particularmente sensibles a la calidad musical.

La actividad musical preparatoria se desarrolla en un ámbito dinámico restringido para permitir la audición de sus posibilidades expresivas, cuidadosamente registradas. Al mismo tiempo la orientación Martenot fomenta el amor por la música y su vivencia total como condición previa a su comprensión intelectual y estudio teórico.

La práctica de fórmulas rítmicas, "células rítmicas elementales", para el desarrollo de un sentido de ritmo musical vivo y su reproducción precisa (eco) por parte del educando, tiende a formar el hábito de una reacción instantánea, un acondicionamiento psico-físico al movimiento ordenado, regido por la dinámica alternante de la pulsación que late en la música de occidente y "desarrollará el instinto rítmico del niño a condición de que la medición del mismo no intervenga sino más adelante", citando las palabras textuales del profesor Martenot. Las fórmulas rítmicas elementales que Carlos Vega denomina "células madre" del ritmo musical, visualizadas, percuti-



das, memorizadas en silencio y luego reconocidas en las frases musicales del repertorio coral, forman parte de la metodología moderna de la lectura melo-rítmica, mejor conocida como solfeo entonado.

En resumen, el método Martenot pone marcado énfasis en la formación previa de todas las condiciones naturales del niño conducentes a la audición interna, sentido estético, atención, concentración, discriminación, sensibilidad a timbres, planos sonoros, calidad tonal, etc., antes de ponerlo en contacto con el aspecto intelectual del lenguaje musical y su complejo contenido teórico.

Juegos musicales creados por el profesor Martenot, como ser el Loto Rítmico, las barajas con intervalos, claves, modos, tonalidades y acordes, el Juego del Pentagrama y el Dominó de los valores-duración, constituyen atractivos auxiliares para el aprendizaje de la teoría y el solfeo entonado que, bajo la dirección del maestro o un simple aficionado con algunos conocimientos musicales, se convierte en un juego ameno y de resultados inmediatos para niños y adultos.

#### *Shinichi Suzuki:*

“El maestro Shinichi Suzuki ha desarrollado en Japón un sistema de Educación del Talento que traspasa los límites del método para convertirse en una filosofía de la enseñanza musical y que está llamado a promover la atención mundial de los educadores. Su interés se manifiesta en la enseñanza colectiva del violín a niños muy pequeños que, sin medición previa de sus condiciones, aptitudes y coeficientes intelectuales, logran en sus estudios un promedio de progresos musicales realmente sorprendentes. Suzuki sostiene que “todos los seres humanos nacen con grandes potencialidades y una capacidad individual para su desarrollo a alto nivel”. La educación del individuo se inicia el mismo día de su nacimiento. Debemos reconocer el manifiesto poder de absorción del infante que cada día incrementa sus conocimientos. Si no se le presta atención al niño en su primera infancia ¿cómo podrá desarrollar su potencial original? Es necesario investigar desde temprana edad las condiciones que permiten un efectivo crecimiento del ser humano. La sensibilidad cultural no se hereda, pero puede desarrollarse desde la infancia. Es un error suponer que los talentos específicos en música, literatura u otras formas expresivas y creadoras son heredados en su mayor parte. En todo el mundo los niños demuestran excelente capacidad para hablar y comprender su lengua materna, revelando así su potencial mental. ¿En el método de aprendizaje de la “lengua madre” no estará la clave del desarrollo del ser humano? “Debemos esta clara introducción al mundo musical de Suzuki al profesor John W. Kendall, su adaptador a la mentalidad occidental. “Educación del Talento enseña la música a través del mismo método. No se pretende, por cierto, que todos los niños alcancen un mismo nivel de eficiencia. No obstante, cada individuo puede aspirar

a un nivel equivalente a la destreza con que hace uso de su lengua materna, transponiéndolo a otros campos de actividad. Debemos investigar métodos operantes a través de los cuales *todos* los niños puedan desarrollar sus variados talentos”.

El principal enunciado de Suzuki es “aprender escuchando”. La introducción a la lectura musical se producirá más adelante y dependerá de la edad y madurez del niño ejecutante. Se hace, en cambio, uso extenso de ayudas audio-visuales consistentes en gráficos, reproducciones y grabaciones que acompañan las explicaciones impartidas en un lenguaje sencillo y sin tecnicismos.

El objetivo primordial de esta enseñanza colectiva reside en una atenta audición, correcta postura y patrones de movimientos esenciales ejecutados hasta lograr su automatismo. Una sala de clase despejada de atriles y sillas facilita el procedimiento del aprendizaje y concentra la atención en la audición.

El énfasis está puesto en el manejo del arco y en la producción de un sonido claro y preciso desde un comienzo; se inicia con el uso de dos cuerdas y tres dedos en determinadas posturas que, más adelante, se ampliará a las cuerdas de RE y SOL, al uso de glissandos, empleo del cuarto dedo y la práctica de un arco sostenido y prolongado. Cada una de estas nuevas experiencias es agregada a los fundamentos ya establecidos paso a paso.

La labor del profesor no se limita al alumno sino que atrae también a los padres de familia cuya ayuda comprensiva enrola para estimular el estudio musical del niño en el hogar.

La ejecución de sencillas melodías cuyas variaciones exigen nuevos conocimientos técnico-musicales ofrecen amenas formas de repetición que afianzan las técnicas adquiridas, los ritmos y motivos melódicos ejecutados y brindan destreza, confianza y seguridad a la par con una creciente actitud interior a corregir y mejorar lo realizado. Cada niño deberá comparar constantemente su ejecución del momento con la anterior y así medir y juzgar su propio progreso con vigilante autocrítica, ayudado por el maestro y sus padres.

El principio “aprender escuchando” basado en la imitación de modelos musicales, se amplía a una segunda etapa “escuchar y ejecutar”, reforzada con audiciones hogareñas de grabaciones especiales y la constante repetición, sobre todo, de las variaciones rítmicas para la soltura del arco, del material musical absorbido desde el comienzo de esta enseñanza colectiva, tan apta para principiantes cuya edad fluctúa entre los 3 y los 10 años.

El claro y preciso control del arco en las pasadas breves (*detaché*) y de los golpes de arco rápidos en liviano *staccato* constituyen el vocabulario esencial básico para tocar el violín.

Suzuki y Kendall opinan que el esfuerzo de hacer comprender a los padres el significado de que el niño aprenda a “escuchar” desde temprana edad y

de hacer música sin recurrir aún a la lectura formal, bien vale la pena. Este método basado en "escuchar y ejecutar" desarrolla los recursos de audición interna del niño hasta que adquiere una técnica para expresarse y realizarse musicalmente.

*Proyecto de Música Contemporánea de la Fundación Ford para Humanidades y las Artes.*

No podríamos terminar la presente información sobre nuevas técnicas de trabajo sin referirnos al latente problema de la música contemporánea en las escuelas y a la manera de poner al niño en contacto directo con el lenguaje musical culto de su época.

El interesante Proyecto de Música Contemporánea auspiciado por la Fundación Ford para Humanidades y las Artes (1958), que nació del ensayo de ubicar jóvenes compositores residentes en determinadas escuelas de los EE. UU. recibió, en 1963, un refuerzo de dicha Fundación para su proyección hacia las escuelas de primera y segunda enseñanza y el profesorado de educación musical correspondiente. Esta nueva fase del programa fue encomendado al Music Educators National Conference (MENC) para su realización en el lapso de seis años a partir de dicha fecha. El actual proyecto que otorga continuidad a la labor de los jóvenes compositores residentes se amplía a: seminarios y talleres de trabajo de educación musical en cooperación con las escuelas universitarias y desarrollo de "proyectos-piloto" en escuelas primarias y secundarias para el estudio de los métodos adecuados de como presentar la música contemporánea e incitar la realización total de talentos musicales a través de la experiencia creadora, la improvisación y la composición.

Pese al hecho de que en muchas escuelas se subraya actualmente la actividad creadora y de improvisación musical a través de cantos, danzas, rítmica e instrumentos de percusión, ésta no se expresa aún en el lenguaje de la época. Dos razones básicas parecen ser la causa: el enfoque de la enseñanza cronológica de la asignatura y la limitada experiencia del profesor frente a la música contemporánea.

Desde 1964 se han desarrollado, gracias al Contemporary Music Project, tres proyectos piloto diferentes en tres ciudades norteamericanas: Baltimore, Md.; San Diego, Cal. y Farmingdale N. Y., de carácter exploratorio y experimental, abarcando estudiantes de diversas edades; seminarios para educadores en servicio, en combinación con clases piloto para los diferentes grados y niveles de las escuelas públicas. Los seminarios realizados una vez por semana durante un semestre fueron dirigidos por un compositor-consultor e incluyeron el estudio y análisis de música contemporánea y práctica de la composición usando técnicas actuales. Las clases piloto ofrecidas por profesores participantes sirvieron para la experimentación de técnicas y materiales presentados en los seminarios.

Los proyectos fueron más bien elaborados con el fin de explorar la forma de como introducir la música contemporánea y no el desarrollo propiamente de secuencias para el curriculum. La improvisación en clase ha sido hasta la fecha escasamente considerada en el programa escolar de educación musical y se prevee su introducción como medio para identificar y fomentar el talento musical creador. Los objetivos del seminario para educadores musicales del Proyecto Baltimore que pasamos a comentar, son:

a) Estudiar y analizar música contemporánea escuchando, cantando, ejecutando instrumentos y movimientos, componiendo e improvisando.

b) Desarrollar la habilidad auditiva y de comprensión del profesor frente a la música actual.

c) Determinar cuáles serían los medios para poner al niño de la escuela primaria en contacto directo con la música de su época a través de la comprensión de ritmo, melodía, armonía y forma.

d) Reconocer composiciones determinadas mediante su audición y ejecución a fin de contribuir a una consecuente comprensión sonora de la música contemporánea.

Para las demostraciones de clases piloto se seleccionaron cuatro escuelas de variados niveles socio-económicos, ubicadas en distintos barrios de las ciudades, sin previa selección del alumnado.

He aquí algunas de las experiencias recogidas en cursos de Kindergarten (Jardín Infantil) y 1er. año escolar: los niños, a través del movimiento corporal, respondieron a la música contemporánea. Proyectos de clases incluyeron: la composición de varios pequeños cantos; experimentos con ritmos y compases irregulares realizados con instrumentos de percusión; interpretación de cantos sencillos escritos en el idioma contemporáneo y algunas improvisaciones. La mejor y más original contribución de los pequeños fueron las ilustraciones de cuentos con efectos sonoros.

Los Primeros y Segundos Años contribuyeron con el movimiento rítmico creador y danzas, y tuvieron amplia oportunidad para experimentar con música concreta.

Los alumnos de los Terceros años —cuya edad media era de 8 años— llamaron la atención por su extraordinaria comprensión de la música del siglo xx. Con evidente deleite experimentaron con música concreta y ejecutaron sus propias composiciones con instrumentos de golpe haciendo uso de los variados objetos sonoros que descubrieron en sus casas. La exploración serial de 12 tonos tuvo para este grupo de niños especial fascinación al punto que pronto manifestaron sus preferencias seriales.

Los Quintos y Sextos años escolares fueron una fuente de inspiración para los maestros asociados al Proyecto. Estos grupos de educandos compusieron melodías usando los modos eclesiásticos y aprendieron a diferenciarlos de las escalas mayores y menores. Su habilidad y conocimiento de la teoría musical —obtenidos de la práctica instrumental colectiva en clase— les permitió

armonizar canciones populares en forma bi-tonal con considerable soltura. Todo su afán residía en que se les diese la oportunidad de improvisar. El trabajo experimental con series tonales evidenció, a corto plazo, que para algunos de los niños éstas constituían un estilo de composición musical demasiado restringido. La culminación del Proyecto Baltimore se realizó en un Festival de Música, al finalizar el semestre, en el que participaron cursos de 12 escuelas primarias frente a una concurrencia de 1900 niños de 29 escuelas de primera enseñanza.

El programa del Festival incluyó: composiciones originales; interpretaciones de creaciones rítmicas de obras contemporáneas; danzas originales e improvisaciones. Los medios de demostración usados fueron: el canto; el movimiento y la ejecución con instrumentos de percusión, autoarpas, campanas y xilófonos.

Los resultados obtenidos a través de estas experiencias demostraron claramente el interés que logró despertar un planteamiento bien orientado a base de música contemporánea tanto en los escolares como en sus padres y maestros.

Las investigaciones realizadas sugieren que es un hecho que los niños son más receptivos a los nuevos sonidos y sonoridades antes de los 8 años y que, por lo tanto, deben familiarizarse con ellos antes de que su conocimiento se convierta en un proceso intelectual. Esto no quiere decir, por supuesto, que deba suprimirse la música tradicional en esta etapa del desarrollo, ambientando al niño únicamente hacia la expresión musical de su época.

La aplicación en clase de la escala pentatónica a la lectura e improvisación es una afortunada experiencia musical y experimentar con el uso de instrumentos de percusión de todo tipo para obtener colorido timbrístico y sonoridades nuevas y para ilustrar propósitos rítmicos, crea un nuevo incentivo musical a profesores y alumnos.

Se hace indispensable un mayor repertorio de composiciones cortas y de sencilla estructura para incorporarlas al actual repertorio de música contemporánea al alcance de escolares de la educación básica, como también bellas y simples canciones que se expresen en prosa rítmica y en líneas melódicas que contengan la interválica moderna en forma atrayente y realizable para el niño que se inicia en el conocimiento de la música de su época.

Dado el hecho de que en los EE. UU., como en todos nuestros países, el profesor de curso es el responsable de la aplicación en Primaria del programa de educación musical, puesto que el profesor especializado es sólo un guía y consultor, fue necesario, a raíz de las experiencias mencionadas, formular metas y medios posibles que amplíen en forma satisfactoria el Proyecto comentado a fin de hacerlo extensivo, en el futuro, a un mayor número de escuelas.

Este informe ha sido extraído de la publicación "Experiments in Music Creativity" editado por el Contemporary Music Project-Music Educators National Conference, Washington DC, 1966.

Lamentamos no poder informar sobre los restantes proyectos realizados en San Diego y Farmingdale también de enorme interés. Cada uno de ellos tuvo un objetivo doble porque fue dirigido a la vez a educadores musicales y estudiantes y merecen un detenido estudio porque encierran enfoques específicos.

Al informar sobre algunas de las nuevas técnicas de trabajo en uso hemos procurado orientar al lector hacia los diferentes aspectos que engloba la educación musical actual, indicando los modernos métodos didácticos que algunos abordan dentro de una mayor especialización; Improvisación vocal y corporal con el uso de instrumentos musicales de fácil manejo (Orff); Lectura Entonada con solmización relativa y ayudas fononímicas (Kodaly); Desarrollo de la Audición Interna con el uso de fórmulas melo-rítmicas (Marteno); Educación Vocal del niño (Ward); Educación y Práctica Instrumental Colectiva en la escuela de la primera enseñanza (Suzuki-Kendall) y la introducción experimental de la Música Contemporánea en la Educación Primaria (Contemporary Music Project, Ford Foundation).

No debemos olvidar, empero, que los mejores métodos y técnicas de trabajo son, en el mejor de los casos, sólo "medios" para lograr un fin determinado: cumplir los objetivos específicos de la educación; son "muletillas" atrayentes en las que, tanto el profesor como el alumno, se apoyarán con detención si no saben descartarlas a tiempo para dar paso al desarrollo en profundidad del *sentido musical* y su auténtica expresión.

Es indispensable proporcionar una amplia oportunidad a los niños para familiarizarse con instrumentos musicales de todo orden. Así mismo deberán los Conservatorios y Escuelas de Música propiciar la exploración sonora y técnica de los medios instrumentales como una forma de orientar al niño hacia la elección de un instrumento musical adecuado a sus aptitudes y condiciones naturales. La falta de equipo instrumental para una temprana experiencia es causa de lamentables limitaciones para él y deberá ser abordada con determinación por parte de nuestras autoridades educacionales por las evidentes consecuencias que su inexistencia proyecta en nuestras esferas musicales.

De todas las experiencias realizadas y métodos enunciados se desprende una verdad común a todos: la necesidad de iniciar la educación artística creadora del niño a temprana edad —durante los años más plásticos y de mayor receptividad— antes de que el intelecto intervenga inhibiendo el vuelo de su magnífica fantasía y coartando los medios de su libre expresión. Sólo entonces el ser humano hallará su equilibrio y una personalidad bien integrada frente al mundo de las ciencias, la mecánica y las técnicas.

# *Posibilidades de un mejoramiento de la educación musical chilena según la experiencia de la Escuela Superior de Música de Concepción*

por *Traute Blecher de Bögeholz*

No es novedad que desde hace decenios la educación musical en Chile ha adoptado una actitud inconsecuente frente a la responsabilidad e importancia de la asignatura de música —específicamente en la escuela primaria— e irreflexiva con respecto a la obligación que le cabe en la formación del Profesor de Música.

Nadie discute ya el hecho de que la enseñanza artística sea esencial a la integración de una personalidad armónica, y básica, a la vez, a la plenitud cultural de un pueblo. No podemos, por cierto, colocar a Chile en el mismo nivel de los países europeos en los que, junto a una herencia musical que se remonta a siglos —mucho antes de que Chile existiera— subsistía la preocupación por la enseñanza musical. Esa evolución de los países europeos no necesitamos volver a recorrerla sino que podemos aprovecharla economizando así una larga trayectoria. Pero ahorrar esta trayectoria implica, eso sí, partir de la experiencia europea actual. Los esfuerzos realizados en pro de la educación son numerosos y se basan en experiencias que datan de la Edad Media, el Humanismo o el Barroco y, posteriormente, de Rousseau, los filántropos, y ese proceso reformador de la educación musical que, inevitablemente, aún sigue inconcluso en Europa. Métodos tales como los de Jaques-Dalcroze y Agnes Hundegger han sido objeto de especial atención en Chile. No obstante —es preciso no desconocerlo— ni en la enseñanza ni en los planes de estudio chilenos existen síntomas de su aplicación.

Aunque nuestro país goza de la ventajosa circunstancia de no haber tenido que pasar por las muchas reformas y luchas que Europa ha tenido que librar desde el Renacimiento para romper con la enseñanza uniforme la que, como afirma Hans Joachim Moser, fue impulsada por los escolásticos (siglos xiv al xvi) para crear una "Lernschule" (escuela de aprendizaje normativo, conceptual) en la que, a través de un lenguaje técnico, nomenclaturas, leyes teóricas y polémicas, se trató de impartir una enseñanza musical. Este procedimiento, como es natural, llevó a la enseñanza a una didáctica extremadamente confusa. Textos teóricos tales como los de Jacobus Faber Stapulensis o de Erasmus Heritius más bien parecen compendios matemáticos que musicales. Afortunadamente hacia 1530 aparecen trabajos didácticos como el de Enchiridion de Rhaw, en el que se comienza a simplificar el procedimiento aproximándose a la idea de que el objetivo de la enseñanza no es la acumulación de tecnicismos, semejantes a una disciplina

científica, sino que más bien un método para cantar, lográndose así una participación vivencial en el fenómeno musical. Querría agregar que los textos de Martin Agricola, Heinrich Faber, Seth Calvisius, Adam Gumpeltzheimer y muchos otros contribuyeron a ello.

En el siglo xvi se produjo una mejora en el campo de la educación musical debido a las exigencias pedagógicas del siglo anterior. Gaspar Othmair dedicó a sus alumnos la "Bicinia Sacra": canciones para la educación progresiva en el canto educacional humanístico. Recordemos las palabras de Lutero: "Un profesor debe saber cantar, o no lo reconozco como tal".

En el siglo xvii, no obstante, la educación musical se convirtió en enseñanza privada; la música es ahora entretención, un lujo. John Locke, el filósofo y pedagogo inglés, opina que la vida es demasiado corta como para perderla en un pasatiempo como la música.

Con Rousseau se inicia un nuevo movimiento; en "Emilio" aboga por el desarrollo pleno y libre. Opina que el crecimiento de la personalidad es paralelo a la expansión de la cultura. Exige textos con canciones especiales para los niños e improvisaciones en un ámbito tonal adecuado a la juventud. Utopías aún, pero de éstas ideas surge el movimiento de los "filántropos".

Compositores como Schulz, Reichardt y Zelter, que pertenecen a la Segunda Escuela de Lied de Berlín, crean un material valioso. No sorprende, por lo tanto, que un alumno de Johann Friedrich Bach —de la misma época— haya desarrollado un método muy parecido al "Tonica Do" para anotar motivos infantiles. Dentro de esta línea progresista encontramos a Pestalozzi, Pfeiffer, Naegeli y Froebel, a quienes todos conocemos. Goethe contribuye también: en su "Wilhelm Meister" crea la "provincia pedagógica" en la que —como nos lo explica— el canto constituye el principio de toda educación; lo propone como método para facilitar el aprendizaje y la memorización de las materias.

No obstante, es preciso esperar hasta mediados del siglo xix para encontrarse con un movimiento realmente positivo: el Estado y la Enseñanza se abocan a una reforma de la Educación. No obstante sólo a comienzos del siglo xx se inicia la educación sistemática del profesor de música al utilizarse el material folklórico recogido en el siglo anterior y al aplicarse la selección de métodos para la enseñanza. Se reconoce entonces que la música es una de las disciplinas más importantes de la educación para lograr la formación de personalidades integradas; si de verdad deseamos darle al niño la educación psicológica que se merece y, en suma, si lo que pretendemos es ser verdaderos educadores.

Leo Kestenberg, uno de los más importantes reformadores de la educación musical europea, en un artículo publicado en 1921 expresa: "despertar el espíritu creador es la mejor iniciación a la verdadera vivencia musical y debe ser la más cara tarea del profesor de música".

Es desde aquí donde debemos comenzar nosotros en Chile. Europa nos ahorró todos los experimentos, conflictos y teorizaciones.



¿Cuál sería entonces nuestra tarea? ¿Por dónde debemos comenzar nuestro trabajo?

Puede que la respuesta no sea tan difícil. Pero es preciso tener presente los hechos. En nuestro país casi no existe la educación musical que respalde el desarrollo cultural. No obstante, este es un país en el que, sin cesar, se demuestra no sólo el afán sino que también la capacidad de realizar una expresión artística importante. Compositores tales como León Schidlowsky, Gustavo Becerra y otros tienen un significado que nada tiene que envidiarle a compositores de otros países del mundo. Tenemos conjuntos corales y, entre ellos, algunos que tienen nivel internacional o podrían tenerlo. Es preciso, también, recordar a los instrumentistas chilenos importantes, aunque su aparición sea esporádica y su formación se haya realizado en Europa. Es por eso que una educación musical de óptima calidad debiera transformarse en obligación perentoria del Estado. Esta educación debe iniciarse al nivel parvulario y mantenerse a través de toda la escolaridad. Sería absurdo, por de pronto, pretender que cada niño sea un músico; la finalidad de la educación musical no es esa en ningún caso. El objetivo que se pretende lograr es que el niño, al llegar a la madurez, tenga la capacidad, el interés y la oportunidad de aportar su contribución al desarrollo cultural de su patria, ya sea como ejecutante, quizá como creador, o simplemente como auditor: no olvidemos que en el desarrollo musical de un país la existencia de un público capaz de juzgar es elemento principalísimo.

¿Cómo podríamos lograr que en nuestros colegios se imparta una educación musical eficiente? Hay carencia de profesores de música y la razón no es tan difícil de averiguar: la situación económica del profesor primario es miserable. En estas condiciones no se puede esperar que se concentre en una especialidad tan compleja como la de la música. El ejercicio de la docencia musical exige el perfecto dominio de la metodología y una absoluta seguridad de la materia, para así evitar el rompimiento del equilibrio necesario entre el rigor de la sistemática y la indispensable entrega y distensión que hace la experiencia estética. Es cosa sabida, por lo demás, que los ramos artísticos, porque plantean las máximas dificultades disciplinarias, exigen, necesariamente, una mayor entrega humana del profesor.

No puede extrañar, por cierto, la importante carencia de profesores y menos aún si consideramos la evidente discutibilidad de la formación que, hasta el momento, se le ha impartido al profesor de música en Chile. Nadie podría desconocer, por cierto, la abnegada labor de los profesores —la mayoría de los actualmente en ejercicio— quienes entregan sus conocimientos aunque hayan tenido que adquirirlos de manera incompleta y a través del esfuerzo autodidacta. Por otro lado, ahí están los planes de estudio para la enseñanza musical los que, evidentemente, exceden la preparación de sus maestros y los que —de ninguna manera, según nuestra opinión— dan al alumno una formación suficiente.

La Escuela Superior de Música de Concepción, desde su fundación en 1963, se trazó una tarea primordial, el perfeccionamiento del profesor de música. Se ha tratado de capacitar al profesor para que pueda darle al alumno lo que éste realmente necesita.

La educación musical debería iniciarse —ese es el ideal— en la edad pre-escolar. No es cosa nueva de que en otros países el niño llega a la escuela con un amplio repertorio de canciones infantiles (es por eso que el Schulwerk de Carl Orff, según mi opinión, se enfrenta en Sudamérica, a una situación muy diversa a la europea). Sabemos, por ejemplo, que en Hungría, hay escuelas de música con cursos a nivel de kindergarten y de ahí hacia los niveles más altos, gracias a la importante influencia de Kodály. Pero la situación de Hungría es el resultado de un trabajo de decenios —un Estado puede llegar a estos resultados ideales— pero no debemos olvidar que nosotros estamos comenzando.

Enfrentémosnos a la realidad. Los niños de seis a siete años que ingresan a nuestros cursos de iniciación musical, prácticamente carecen de un repertorio de canciones infantiles. Hemos creado estos cursos siguiendo, lo más fielmente posible, lo que estimamos debería ser la enseñanza musical en la escuela primaria; primero para suplir hasta cierto punto esta deficiencia y, enseguida, para ofrecerlos como cursos de aplicación a nuestros estudiantes de pedagogía. Hemos utilizado, como es natural, un método en nuestro trabajo; un método entre los muchos que existen, aunque en realidad poco importa cual sea: lo esencial es la finalidad que se pretende alcanzar. Esta finalidad es acercar al alumno a la música hasta que se transforme en algo tan suyo como su propio idioma; y esto se logra cantando, escuchando, produciendo. En todo caso, es activo, creativo. No fue aprendiendo gramática que el niño aprendió su idioma, eso sería absurdo. Comenzó por escuchar e imitando, habló. El camino es el mismo para comenzar a cantar. Después de estas experiencias se inicia la conceptualización. Es preciso comprender que todo el desarrollo de la educación musical se basó en el canto; cantar es el punto de partida de cualquier ejercicio musical, tal vez con la única excepción de la “escolástica” cuyos esfuerzos, por inútiles, desaparecieron con el Humanismo.

La Escuela Superior de Música de Concepción adoptó el método “Tónica Do” para su trabajo. No me parece necesario dar una explicación detallada de este método puesto que los nombres de Ann Glower, John Curwen y Agnes Hundegger se encuentran en cualquier libro de pedagogía musical.

El método “Tónica Do” se basa en una sistematización del desarrollo auditivo, haciéndose uso de una asociación auditivo-motriz que identifica cada grado de la escala con un signo manual. Esto no constituye, como podría objetarse, una complicación estéril. Se trata en realidad de un mecanismo de derivación de la atención para lograr, a través de un movimiento suelto du-

rante el canto, la necesaria relajación y apoyo a la función respiratoria. Es así como los niños comienzan a cantar con las manos, tocando así su propio instrumento, su voz; el movimiento de las manos se asocia a la función vocal y poco a poco se acostumbra a sentir físicamente el ascenso o descenso de una melodía, el reposo de las manos en el caso de una nota larga o el movimiento rápido en las figuraciones en negras o corcheas. Debo subrayar, no obstante, que el sistema de movimientos de éste método no es una exigencia musical en ningún caso. Lo importante es constatar que el método resuelve el complejo de problemas psicológicos que constituye el aprendizaje y esto gracias al uso del juego. Cada elemento nuevo y cada reconocimiento de elementos se asocia a un movimiento. El niño que sólo aprende escuchando, sin una actitud motriz, es un caso especial poco frecuente.

Partiendo de la sensación auditiva los niños transforman su experiencia melódica en experiencia visual; primero a través de pequeñas figuras que fijan en una pizarra sin líneas, siguiendo la dirección de la línea melódica, la que ellos sienten físicamente. Luego trasladan sus figuras a dos líneas, las primeras de la pauta, las que van a sentir necesarias para poder ordenar este material que han descubierto. A través del movimiento advierten la existencia de sonidos largos y cortos y los transforman en signos visuales. Siguiendo este camino, la conceptualización de la melodía se arraiga con tal fuerza que ya no requieren de los signos manuales, porque éstos se transforman en una unidad con la expresión musical y en esta etapa se comienza a subrayar este dibujo melódico rítmicamente, golpeando y bailando; la experiencia melódica se ha transformado en vivencia.

Lo importante es asimilar cantando. No se trata de lograr la comprensión de lo que significa un silencio haciendo que el niño "nombre los valores de las notas y sus silencios respectivos", sino que "reconozca la necesidad del silencio donde termina la frase, allí donde respira la melodía y qué es lo que significa el silencio en el transcurso melódico". Es por eso que nos sorprende escuchar una respuesta como la que se exigió en la prueba de examen de primer año de humanidades de los Liceos Experimentales de Chile: "Silencio: lapso en el que se deja de cantar o tocar". Creo, en cambio, que el primer silencio al que se enfrenta el niño en una melodía no es un "lapso en el que se deja de cantar o tocar" sino que es un elemento orgánico de ella, absolutamente activo y presente.

En síntesis, lo que pretendemos con nuestro trabajo es educar, tanto al niño como al adulto, haciéndole sentir que la música es algo vivo, tan complejo como el idioma, pero en ningún caso una materia fría que pueda reducirse a números y letras.

Desde cierto punto de vista resulta ventajosa la carencia de canciones infantiles de que Chile adolece; las pocas que existen y que se mueven en el ámbito adecuado al niño tienen raíces europeas. No hay que confundir

las "canciones para niños", o sea las canciones que los adultos les cantan a los niños ya sea por su texto o su intención, con las canciones realmente infantiles que un niño puede cantar él mismo, sin dificultades melódicas, sin cromatismos y modulaciones que conducen necesariamente al niño a una afinación inexacta. La canción infantil debe corresponder a la capacidad de captación del niño y como nos lo demuestran trabajos muy serios que se han realizado, sólo hacia los nueve o diez años el niño puede recién comenzar a pensar en el ámbito de una escala completa. Si bien es cierto que un niño de seis años podría, tal vez, aprender a cantar una melodía dentro de la escala completa, no podría, en cambio, dominar esta gama, escribirla, reconocerla o crear con ella.

Es por eso que afirmé que, en cierto modo, era una suerte no tener canciones infantiles porque así la improvisación, esencial desde las primeras clases, adquiere mayor importancia que en otros países. La improvisación no se detiene en una creación que se escucha y luego desaparece, sino que nos guía directamente hacia la creación de canciones infantiles, a la noción de la relación música-texto, a las leyes del ritmo del idioma y de la melodía y, podría agregar, a la iniciación de una pequeña composición, a la creación consciente.

El proceso creador se desarrolla jugando: se inventa un texto, se descubre su ritmo y así puede comenzar la improvisación de una canción; de pronto nace la canción que merece ser anotada; los niños la anotan en la pizarra, la cantan una vez más, pero esta vez leyéndola, crean algo propio, algo que nadie antes había cantado.

Quizá sea este el momento de mostrar algunas de las canciones que nacieron en estos cursos. Por ejemplo, una canción en el ámbito sol-mi, con que nosotros comenzamos:

Ej. 1

Vie-ne el tren por el riel, chic, chac, chic, chac, tra - e miel

Canción en ámbito triple en base a una rima infantil conocida:

Ej. 2

la lo-ba, la lo-ba, le compro al-lo-bi-to un calzón de se-da y un gorro boni-to

Una canción inventada en clase:

Ej. 3

SOL  
(2)

Anda-sí, anda-sí el pa-ti-to por aquí. Anda chueco, muy contento

SOL

por el barro contra el viento. Anda-sí, anda-sí el pa-ti-to por a-quí.

Canción en ámbito cuádruple:

Ej. 4

SOL  
(4)

Duer-me, duerme ya, duerme-te mi ni - ño. Duerme el ga-ll-o,

SOL

duerme el gato, duerme el perro, duerme el pato, duerme, duerme ya, duerme te mi ni - ño

Esta, una de las últimas canciones creadas por el primer año del curso primario de 1965, la que se jugó como si fuera una pequeña ópera, repartiendo los papeles:

Ej. 5

SOL  
(4)

Vamos a escri-bir al vie-ji - to pas-cual; Sa-ca tu bu-rrí - to del

SOL

al-fal - fal. Mu-cho te pe-di-mos por e-so: escri-bí-mos: Na ol - vi -

SOL

des: Pa-ra la Mar-ga-ri-ta u-na mu-ñe-qui-ta, pa-ra el Pe-

SOL

dri-to un au-ti-to chi-co, pa-ramis a-bue-li-tos unos za-patos nue-

SOL

vi-tos, y para mí, y para mí, no me a-cuer-do lo que pe-dí.

En el segundo año utilizamos la escala pentáfona. Este es un ejemplo de ese tipo de canciones:

EJ.6

SOL

1. Lu-ni-ta, lu-ni-ta, tú que estás tan le-jos, a-

SOL

- lumbras el ca-mi-no con tu be-llo es-pe-jo.

2.- Lunita, Lunita, cuando te hayas ido  
yo estaré muy triste, de no estar contigo

En el tercer año los alumnos ya son capaces de moverse en ámbito sextuple:

Ej.7

SOL

¡Flojo-nazos, dormi-lones, noson ho-ras de dor-mir! Se le-vantan a tra-

SOL

- sa dos, llegan tarde al co-le-gio, saltan, corren, se tropiezan y se rompen lana-riz

## Ej. 8

Ti - ra - da por bue - yes a - vanza la ca - rre - ta, siempre len - ta -  
 - men - te ha - cia la ciu - dad. Con su ca - rre - te - ro, car - ga - da  
 va con le - ña desde la mon - ta - ña ca - mi - no del ho - gar.

Logrado este nivel se puede trabajar con canciones o cánones que, progresivamente, van expandiendo el ámbito de la octava. Los alumnos leen y cantan a primera vista y es normal lograr que la clase, por ejemplo, cante un cánon a tres o cuatro voces. La improvisación es ahora dirigida a la creación ajustada a ciertas formas; simultáneamente con la creación de canciones los alumnos, inconscientemente, han adquirido rudimentos de análisis y conocimiento de formas. Esquemas tales como *ABA* o *Rondó* no tienen secretos para ellos puesto que los han manejado, cantado y vivido.

Ha llegado el momento en que quisiera explicar algo más sobre mi anterior referencia al trabajo con Schulwerk de Orff. Mi experiencia personal en Alemania con el Schulwerk me permite afirmar que no existe mejor forma viva de enseñanza musical. Desde el momento en que cada niño de la clase toca un instrumento, así sea el más rudimentario, significa para él una experiencia real, pero siempre que el profesor tenga la formación necesaria para guiar el curso. No obstante, existe una objeción importante, el Schulwerk Orff se basa en la tradición de la canción infantil, confía básicamente en que el niño, al enfrentarse al instrumento, es poseedor —dentro del margen de su desarrollo— de un repertorio de canciones infantiles que puede cantar con afinación hasta, por lo menos, la gama pentátona.

Los escolares de nuestro país no poseen esta base. La situación es tan diferente a la europea que, personalmente, no me atrevería a enfrentar al niño a la complicada rítmica de Orff e introducirlo simultáneamente a los demás elementos de la música. Además, me parece útil hacer notar que las denominaciones de “blanca” y “negra” del castellano hacen aconsejable su uso como punto de partida de la rítmica, evitando así las innecesarias explicaciones sobre fracciones inevitables en alemán (*Halbe-Noten*, *Viertelnoten*). Además me parece necesario recordar que Schulwerk Orff es un guía para el profesor que demuestra como, a través de la improvisación, se puede ampliar el sentido rítmico melódico del niño, pero en ningún caso es un repertorio.

El único instrumento cuyo aprendizaje hemos considerado aconsejable —dentro de la enseñanza fundamental y simultáneo con ella— es la flauta dulce. Este instrumento se ha adoptado por las siguientes razones: es un instrumento de viento que ejerce una acción positiva sobre el desarrollo musical del niño, tiene un contacto con el ejecutante más directo que cualquier otro y el resultado sonoro sólo depende de la respiración y articulación, igual que en el caso del canto. En segundo lugar, es uno de los instrumentos cuyo aprendizaje a nivel elemental es menos complejo.

La flauta Block, flauta Dolce o flauta recta es, por desgracia, muy poco conocida en Chile. Perteneció a los tipos más antiguos de la familia de las flautas y era el instrumento más común de la Edad Media. Cuenta con una literatura muy vasta que llega hasta la época de Bach. No me parece superfluo, además, recordar que de todos los instrumentos de verdad es el de más bajo costo. (En ningún caso estimo aceptable el uso de instrumentos de juguete y esto por razones obvias).

Paralelamente a los cursos para niños funcionan, en la Escuela Superior de Música de Concepción, otros para la formación de profesores de música y perfeccionamiento de los ya en ejercicio en los niveles primario y secundario. Partiendo de la actual realidad escolar, nos hemos visto obligados a exigir que todos los profesores inicien sus estudios partiendo de la etapa primaria. Todo profesor que se ha presentado al examen de admisión, (examen que por lo demás sólo exige buen oído, voz suficiente y una actitud abierta de entrega al oficio) antes que nada debe dominar el nivel primario, etapa en la que permanece todo el tiempo necesario. Normalmente, después del primer trimestre, cuando ya ha dominado el método "Tónica Do", se encuentra en condiciones de iniciar la práctica vigilada en nuestros cursos de iniciación. El profesor, durante todo el curso de sus estudios —salvo el primer semestre en el que es un estudiante más— realiza una constante actividad práctica en los cursos de aplicación. Después de esta práctica vigilada asume, durante un año, la responsabilidad de un curso el que, al final del año, presenta como prueba de su capacidad pedagógica. Esta práctica sumada al resto de las disciplinas académicas obligatorias (historia de la música, dirección coral, educación de la voz, etc.) le permiten obtener el título de "profesor especial de música para la educación primaria", primer paso hacia el título secundario.

Considero útil referirme ahora a la experiencia realizada en la Escuela Superior de Música de Concepción con los profesores ya en ejercicio, en los cursos de perfeccionamiento, los que han adquirido gran importancia últimamente.

El experimento realizado por nuestra Escuela, el que me atrevo a considerar satisfactorio, imparte a estos profesores la formación que se requiere sin separarlos de sus respectivos cursos. Por breve que sea el lapso de separación del profesor de su curso, para realizar el curso de perfeccionamiento, éste siempre será excesivo para el alumno aunque para el profesor signifique nada



más que el mínimo suficiente, y a mayor logro de competencia por parte de éste último, mayor pérdida, por ende, para el curso que en ese momento debiera a su vez estar dictando. La magnitud del problema se ha revelado claramente en los exámenes de admisión: los profesores han manifestado con angustia que tienen la responsabilidad de una asignatura que prácticamente ignoran y cuyo plan, es obvio, excede a sus posibilidades. Hemos podido comprobar que son los profesores en ejercicio los que más urgentemente necesitan nuestra ayuda. Preciso es mencionar la magnífica ayuda ofrecida por nuestros alumnos regulares en esta tarea, a pesar de la dificultad que significa implantar una metódica nueva a personas que durante años habían realizado un trabajo asistemático.

Después de aproximadamente seis u ocho semanas de trabajo en que comprobamos la suficiente eficiencia, los autorizamos para aplicar sus conocimientos a sus respectivos cursos. Simultáneamente se ensayan en nuestros cursos de aplicación bajo nuestra vigilancia. Un pequeño porcentaje, como es lógico, no puede ser autorizado con similar prontitud al desempeño de sus funciones, pero, en líneas generales, el resultado ha sido promisorio.

Esta labor ya comenzó a dar sus primeros frutos: los niños, debidamente activados, asisten a la clase de música con anhelo y alegría, y no con tedio y temor. Al finalizar el año revisamos sus trabajos a base de canciones y dictados, considerándolos absolutamente satisfactorios. Merece mencionarse el hecho de que los profesores en ejercicio que aplicaron nuestros métodos tuvieron un rendimiento mayor que aquellos que no tuvieron esta oportunidad, pero, es obvio también, que tuvieron que realizar un intenso esfuerzo para mantener la necesaria ventaja sobre sus propios alumnos.

Podría objetarse que esta no es la solución más seria del problema; que sin una formación completa no se puede impartir una enseñanza integrada, y la crítica es consistente. No obstante, es preciso enfrentarse a la realidad y no caer en la teorización inoperante. La alternativa es clara: o trabajamos de esta manera o corremos el riesgo de no hacer nada. Se trata de una solución de emergencia para un problema de emergencia.

Esta nueva modalidad, afortunadamente, ha tenido gran eco en nuestra zona. A fines de 1965 tuve la satisfacción de enterarme que nuestros alumnos —por propia iniciativa— habían organizado centros de trabajo en los que se reunían con colegas que tenían dificultades similares a las que ellos tenían antes. Estas reuniones se efectuaban en horarios regulares en los que nuestros alumnos enseñaban a sus colegas la materia aprendida en nuestra Escuela. Gracias a este esfuerzo, son muchas las escuelas de nuestra zona en las que se dictan verdaderas clases de música. Quizá no sean las que nosotros deseáramos, pero, en todo caso, son clases de música y esto es preferible a la falencia anterior.

Nos hemos preocupado preferencialmente de la formación del profesorado porque, opinamos, este es el único camino a seguir, y la piedra angular del mejoramiento de la enseñanza. En este artículo no me he preocupado



# ¿Estamos formando los músicos que necesitamos?

por Susana Schidlowsky

“Vivir es defender una forma”.  
HÖLDERLIN.

Vivimos una época en la que los métodos de trabajo en la ciencia, la industria, la economía y las artes se encuentran en constante renovación, abriendo amplios caminos a las posibilidades profesionales. En la música, en Chile, seguimos, sin embargo, trabajando con métodos anticuados, a base de planes de estudio que ya no cumplen con su verdadera función.

La necesidad de acceso a la vida musical se hace cada día más apremiante. No obstante, la mayor parte del país se encuentra musicalmente huérfana y en los pocos centros existentes de norte a sur, la actividad musical sigue siendo el privilegio de un restringido sector de la población. Pero... la música es el bien espiritual de todos y debe estar al alcance de todos. Es por eso que necesitamos elevar su nivel a través de la *formación* de un nuevo tipo de instructor musical, de instrumentistas y compositores dinámicos.

El problema es urgente y exige una solución. Esta situación, no obstante, no es asunto chileno solamente, se ha presentado también en muchos países europeos en los que, a pesar de su tradición secular y su elevado standard musical, se han visto obligados a reorganizar y renovar los estudios musicales enfocándolos y orientándolos desde un ángulo diametralmente distinto al que se les daba antes de la segunda guerra mundial.

Acabo de tener la oportunidad de visitar tres países: Polonia, Checoslovaquia y Alemania Oriental, en los que se ha logrado dar solución al problema que nos ocupa. No pretendo con esto afirmar que tengamos que copiarlos o aplicar sus sistemas, pues las condiciones imperantes en Chile son distintas: debemos partir de nuestra propia realidad. Creo, sí, necesario dar a conocer la fórmula empleada para lograr esta solución y los resultados prácticos obtenidos.

En los tres países mencionados, el primer paso de esta reforma musical fue la reorganización total de los planes de estudio. En la actualidad su estructura es la siguiente:

La educación musical se inicia con el comienzo de la instrucción escolar y se divide en tres etapas:

## 1.—Escuelas de Música de Primer Grado:

- a) Escuelas Primarias de Música.
- b) Escuelas con base musical.

2.—*Escuelas de Música de Segundo Grado:*

- a) Escuelas Secundarias de Música.
- b) Liceos de Música.

3.—*Escuelas Superiores de Música.*

*Escuelas de Música de Primer Grado.*

En principio éstos son establecimientos cuyo fin primordial es la difusión de la cultura musical. Constituyen una base de reclutamiento para las escuelas de música de segundo grado. Tanto las Escuelas de Música de Segundo Grado como las Escuelas Superiores, son establecimientos de *enseñanza profesional* cuya finalidad es la formación de instrumentistas para orquestas y coros profesionales, solistas, directores de orquesta, pedagogos, compositores y directores de escena musicales.

Veamos, ahora, cual es la diferencia entre las Escuelas de Primer Grado de los tipos a) y b) ya mencionadas:

En las Escuelas de tipo a) la enseñanza incluye exclusivamente materias musicales, mientras que en las escuelas de tipo b) combinan la enseñanza de ramos musicales con la instrucción general. Los estudios en ambos tipos de escuela tienen una duración de 7 años y el egresado puede presentarse a un examen de admisión ya sea a las Escuelas de Segundo Grado o a un liceo de instrucción general (en este último caso solamente cuando no se desea continuar los estudios musicales).

*Escuelas de Segundo Grado.*

Como lo demuestra el diagrama también en este grado hay dos tipos de escuelas:

- a) Escuelas Secundarias de Música en las que se enseña exclusivamente materias musicales.
- b) Liceos de Música en los que la enseñanza combina las materias musicales con la instrucción general.

La duración de ambos tipos de escuelas es de 5 años y el examen de egreso coincide con el bachillerato. Una vez rendido este examen el estudiante puede ejercer como músico profesional o como profesor de música o de instrumentos en las escuelas de Primer Grado o bien puede postular a las Escuelas Superiores de Música cuando su capacidad se lo permita.

La enseñanza en las Escuelas de Segundo Grado incluye cuatro departamentos:

- 1.—*Departamento Vocal.* Formación del cantante profesional de coros.
- 2.—*Departamento Instrumental.* Formación del músico de orquesta.
- 3.—*Departamento de Rítmica.* Formación del profesor de rítmica.

4.—*Departamento de Pedagogía*. Para obtener los siguientes títulos:

- a) De profesor secundario de música para las Escuelas Secundarias de instrucción general; de director de orquesta y coros escolares, y organizadores de la vida musical.
- b) Profesor para la enseñanza de los ramos teóricos en las Escuelas de Música de Primer Grado.

### *Escuelas Superiores de Música.*

Estas escuelas están divididas en seis departamentos:

1.—*Dirección de Orquesta, Composición, Musicología.*

2.—*Organo y Piano.*

3.—*Canto (Escuela de Opera).*

4.—*Instrumentos.* (Todos los instrumentos de la orquesta).

5.—*Dirección Musical Escénica, Televisión, Cine.*

6.—*Pedagogía Superior.* Se divide en:

- a) Formación del profesorado para el Segundo Grado.
- b) Perfeccionamiento del profesorado que ya se encuentra en ejercicio.

La Enseñanza de la música en los tres grados se combina entre sí y cuenta con un profesorado capaz de orientar al estudiante hacia la carrera para la que demuestra mayores aptitudes.

En síntesis, en las Escuelas de Primer Grado se da al alumno conocimientos generales de música conjuntamente con una base instrumental.

En las Escuelas de Segundo Grado se realiza la especialización del músico, la que culmina con el título de músico profesional.

La Escuela Superior ofrece el perfeccionamiento de los egresados de la Escuela de Segundo Grado a nivel universitario.

### *Formación en las Escuelas de Primer Grado.*

Habría sido interesante poder dar, aunque panorámicamente, una idea del desarrollo de la enseñanza en cada grado y el equilibrio en la planificación de los ramos musicales, simultáneamente con la enseñanza general, pero he considerado que lo esencial para lograr un cambio en nuestro actual sistema está en la iniciación de la formación musical y es por eso que me limitaré a la Educación en las Escuelas de Primer Grado. Por lo demás, la organización de los establecimientos de Segundo Grado y Escuelas Superiores es —como lo demuestran claramente los diagramas— nada más que la consecuencia de una instrucción musical básica bien planificada y admirablemente bien aplicada.

Es, sin duda, en la enseñanza básica en la que surgen los mayores problemas de incompatibilidad y de menor rendimiento. Por ejemplo, el problema

de horarios y de exceso de trabajo para el niño, cuya consecuencia inmediata es un rendimiento bajo y, además, un escaso interés por el estudio.

Para paliar estos inconvenientes, en las Escuelas de Primer Grado, en los países socialistas, se le da gran énfasis, desde un principio, al estudio intensivo del instrumento y a toda la actividad que con él pueda realizarse dentro de los conocimientos todavía limitados del niño. Los ramos teóricos no son sino que un complemento del estudio instrumental y se caracterizan por su inteligente dosificación, lo que redundaría en que el alumno puede dedicarle el máximo de tiempo a la práctica de su instrumento. La así llamada teoría musical es enseñada a través de la práctica, de modo que el alumno logra el conocimiento de esta materia en forma empírica, fundamentalmente a través de la experiencia musical. Por lo tanto, el problema teórico se hace consciente en la mente del niño a través de su propia investigación y experiencias, y no mediante reglas y leyes musicales impuestas.

Antes de extenderme más detalladamente sobre este tema querría dar a conocer cual es la estructura y el horario en esta etapa de la enseñanza.

Distribución semanal del horario:

Dos horas de 45 minutos de enseñanza instrumental.

Una hora de teoría.

Una hora de Coro Infantil. A partir del 3er. año los estudios se dividen entre la *práctica coral* y los *conjuntos instrumentales*, de acuerdo al instrumento que el niño elige.

Media hora de piano complementario a partir del 3er. año para los alumnos que estudian un instrumento que no sea de teclado.

El *Conjunto Instrumental*, que se inicia en 3er. año, prepara a los alumnos para que ingresen a la *Orquesta Escolar*, a partir del 5º año.

### *Instrucción paulatina y orgánica.*

Pude observar que la instrucción de las materias teóricas se realiza paulatinamente y en estricta relación con el nivel en el que se trabaja el ramo principal: *el instrumento*. El repertorio del conjunto instrumental como el del coro se rige, también, por el grado de dificultad en que el alumno trabaja el instrumento y la teoría. Para realizar este trabajo es menester, por supuesto, una estrecha colaboración e *intercambio de ideas entre cada uno de los profesores de los distintos ramos*.

La tónica para la enseñanza de la teoría podría resumirse a través de la tesis siguiente: *Cada ser humano posee capacidad creadora. Es necesario, por lo tanto, estimular la actividad creativa del alumno* porque, fuera de ser un fin en sí, es la iniciación a la composición, el resultante de este método. Es, además, un aporte al estudio del instrumento porque despierta en el alumno mayor comprensión y capacidad para el análisis de los problemas musicales y técnicos que puedan presentársele en el repertorio. No obstante,

el principio primordial, en relación a la formación del educando, parte de un concepto pedagógico: *reemplazar la obligación de asimilar una instrucción teórica por la búsqueda y descubrimiento del niño en forma activa del maravilloso mundo de la música*, el que contribuirá al desarrollo de su propia expresión.

La meta, por lo tanto, de la formación musical del niño, es distender sus facultades musicales latentes, es decir: su sentido del ritmo, de la melodía, del conocimiento armónico y de su capacidad de expresión.

En los tres países visitados los métodos de iniciación son muchos, pero todos tienen la misma finalidad: lograr que el niño, desde un comienzo, participe activamente en el *hacer musical*. Se parte de la base de que toda actividad musical requiere una entrega total y hasta en la ejecución del más primitivo trozo se precisa por parte del niño una responsabilidad absoluta.

En la República Democrática Alemana el método de enseñanza usual es el Orff, a base de un instrumental de percusión; en Polonia y Checoslovaquia la instrucción se basa en el canto y la danza folklórica; en el último país mencionado, los conjuntos folklóricos infantiles han logrado un alto perfeccionamiento.

Si partimos de la base de que toda música que se ha escrito necesita ser ejecutada, las clases de teoría se transforman, desde la primera etapa, en "pequeñas clases de composición". Los ejercicios de las clases de teoría, por lo general, son composiciones de los alumnos mismos y de inmediato son ejecutados con los instrumentos disponibles (flautas dulces, piano, instrumentos de cuerda o de percusión) y en el caso de no poseer estos instrumentos a través del canto, el palmoteo y el zapateo. Es fácil imaginar las múltiples ventajas de este método. El niño descubre las leyes del discurso melódico, la periodicidad rítmica y, al mismo tiempo, ejerce las primeras nociones de instrumentación, desarrollando simultáneamente el sentido recreativo, es decir, la responsabilidad interpretativa a través de una ejecución correcta de aquello que él mismo compuso. La teoría deja de ser materia *racional árida* para convertirse en *vivencia*.

No obstante, a pesar del uso de los métodos explicados, no se ha suprimido el solfeo sino que se aplica con medida y en combinación con el elemento creador a lo largo de los 7 años de la instrucción primaria. Es importante recalcar que, en los países citados, la instrucción "teórica" es constante durante los años de la escuela primaria, pero dosificada, nada más que una hora de clase por semana. Se convierte, por lo tanto, en complemento de la enseñanza instrumental y no en acumulación rápida y concentrada de conocimientos.

### *Conjuntos instrumentales.*

En las Escuelas de Primer Grado, desde el 3er. año los alumnos de instrumentos de orquesta abandonan el coro infantil, obligatorio desde la ini-

ciación de sus estudios, para practicar en los conjuntos instrumentales, en los que se preparan durante dos años, hasta ingresar a la orquesta infantil. En estos conjuntos instrumentales se enseña la lectura a primera vista como requisito primordial y, posteriormente, se le guía hacia la difícil tarea de realizar dos funciones simultáneas: tocar su instrumento amoldándose a los demás ejecutantes y prestar atención a la dirección. En un comienzo el conjunto instrumental se compone de tres o cuatro instrumentistas y progresivamente crece a diez o doce.

La selección del material se realiza de acuerdo al nivel en que se encuentra el alumnado en sus etapas instrumental y teórica. Al margen de la literatura corriente de un repertorio fácil se ejecutan obras de los estudiantes de las escuelas secundarias y superiores, lo que redundará en la perfecta armonización de la labor pedagógica puesta en práctica. Estos conjuntos instrumentales ofrecen audiciones internas dos o tres veces por año.

Estos conciertos crean en el alumnado la conciencia de la importancia que tiene el ejecutante en el conjunto instrumental y su responsabilidad frente al público —tan importante o igual a la del solista— lográndose de esta manera superar desde un comienzo el conocido prejuicio frente a la carrera de músico de orquesta.

Me he detenido detalladamente en la planificación y métodos de la instrucción musical en las Escuelas de Primer Grado, ahora veremos el resultado de esta formación y su repercusión en la vida musical de estos países. Tanto en Polonia como en la República Democrática de Alemania, existe gran número de orquestas infantiles y juveniles perfectamente capacitadas para dar conciertos a través de todo el país. Periódicamente se realizan festivales de orquestas y coros infantiles y juveniles, cuyo nivel asombra. Tuve la oportunidad de comprobar este nivel tanto a través de la lectura de programas y comentarios críticos como de presenciar el concierto ofrecido por la orquesta infantil y juvenil de Leipzig, conjunto que mereció el primer lugar en los últimos Festivales realizados en Alemania Democrática. La edad de los miembros de esta orquesta fluctúa entre los 9 y 17 años y en su repertorio figuran, entre otras de similar dificultad, composiciones tales como: Mozart: Sinfonía en Do Mayor y Divertimento en Re Mayor; Bach: Sinfonía en Si bemol Mayor; Vivaldi: Concierto para violín en Si bemol Mayor; Veracini: Concierto para violín en Re Mayor y Thiele: (Compositor joven de la Escuela Superior) Sonatina para orquesta infantil. Debo agregar que los solistas también eran alumnos.

En resumen, puedo afirmar que a raíz de una enseñanza elemental ampliamente orientada y planificada, el estudio de sólo 5 años en las Escuelas de Segundo Grado es suficiente para transformar al alumno en músico profesional. De ahí que gran parte de las múltiples orquestas y coros profesionales en estos países estén integrados por músicos jóvenes y competentes. Estas orquestas y coros son, aunque no tengan renombre internacional, las que



realizan la importantísima labor de extensión musical y es a través de estos conjuntos que se ha logrado una difusión amplia y constante de la música.

Como las Escuelas de Segundo Grado, además, cuentan con departamentos de pedagogía, se ha logrado formar a un gran número de profesores de música y de instrumentos y aunque no tienen formación universitaria de las Escuelas Superiores, poseen conocimientos profesionales suficientes como para realizar una vasta e intensa labor pedagógica musical en todos los establecimientos educacionales, tanto en los de instrucción general como en las escuelas de instrucción musical.

Se nos plantea ahora la interrogante: ¿cómo puede servirnos la experiencia de esos países en la formación musical chilena? A primera vista parecería que las condiciones en un país como el nuestro, en vías de desarrollo, no permite comparaciones. No obstante, tenemos un Factor común con los países visitados: la enseñanza musical y la extensión musical no está en manos de particulares, es Estatal, gratuita y depende de las universidades. Esto significa, en el plano educacional, que un niño que demuestra tener capacidades musicales puede, desde el primer momento, obtener una formación musical seria. Además, y esto me parece de vital importancia, contamos con el Instituto Secundario de enseñanza general para los estudiantes de las disciplinas artísticas, cuyos horarios permiten al alumno realizar sus estudios generales sin exceso de trabajo. He aquí los dos puntos de contacto en común con los países visitados.

A pesar de estas condiciones favorables, frecuentemente alumnos abandonan la carrera musical a mitad de camino porque o no pueden cumplir con las exigencias de horario o bien porque no se sienten capacitados para realizar los estudios que se les imponen. Otra de las razones de deserción es cuando el alumno se da cuenta que no tiene capacidad para ser solista, frustrándose en sus ensueños, sin ánimo para realizarse en otra actividad musical, abandona sus estudios para seguir otra carrera. Es imprescindible *impedir la pérdida de estos alumnos* —que podrían sernos útil en otros campos de la música que no sea el de solista— a través de la creación de *nuevas carreras profesionales debidamente orientadas y de corta duración*. Las carreras que actualmente ofrece el Conservatorio Nacional de Música, dada las necesidades actuales del país y los nuevos métodos de formación profesional, deben ser orientadas con criterio distinto.

La formación del instrumentista —que actuará en las distintas orquestas del país y cuya necesidad es imprescindible—; la del pedagogo en educación musical —tan escasa hoy día en Chile—; la del cantante profesional, etc. deben planificarse dentro de un plan pedagógico factible de fácil cumplimiento. Esto sólo sería posible cambiando la actual estructura del Conservatorio Nacional.

Es imprescindible, además, la subdivisión de los estudios, a través de carreras profesionales nuevas, tan necesarias entre nosotros, facilitando los es-

tudios y eliminando las complejidades, reduciendo la formación a las necesidades propias de una formación equilibrada entre conocimientos y práctica musical. Para lograrlo es imprescindible una racional distribución del estudio el que no debe tender a la acumulación de conocimientos sino que a la valoración real, partiendo de principios básicos. La subdivisión a que me refiero tiene dos aspectos: la primera es horizontal y culmina en la escuela superior de música; la segunda es vertical, a través de Departamentos de formación profesional, cuyo alumnado debe seguir carreras cortas que le permita, al término de los estudios, ejercer una labor profesional de urgente necesidad. Estos Departamentos deben estar a cargo de un Profesor Jefe y de un Consejo de Profesores que constantemente dirijan al alumnado y apliquen nuevos métodos de instrucción.

El hombre descubre su lugar en la vida en la medida en que se encuentra a sí mismo. Es por eso que debemos darle a la juventud del país los medios que lo conduzcan hacia un hallazgo de la música... es nuestro deber de educadores de las nuevas generaciones de músicos proporcionarles los diversos caminos a través de los cuales puedan realizarse.

Si logramos verdaderamente valorar cada una de las carreras musicales, inculcándoles a ellos, e imbuyéndonos nosotros del deber que el artista tiene frente a la sociedad, su época y su patria, estaremos dándole un sentido nacional y real a la existencia de cada uno de los jóvenes que hoy escogen la música como finalidad profesional. La verdadera solución de nuestros problemas reside no en el incremento de profesores, cursos y alumnos sino que en la necesidad de una redistribución racional de lo que se tiene. No se trata de cambiar de enfermedad sino que de *mejorar al enfermo*.

# *Hacia una orientación institucional de supervisión de la educación musical*

por *Brunilda Cartes*

Nuestra Educación está viviendo una etapa de adaptación a las nuevas exigencias determinadas por los cambios sociales y económicos que el país ha venido experimentando.

Esta adaptación ha ido dirigida al estudio de una nueva estructura del sistema escolar y a una reorientación de los contenidos de la enseñanza en forma tal, que el alumno desde que se inicia en el Kindergarten hasta que finaliza la etapa de la enseñanza media, esté orientado bajo una política educacional que obedezca a una concepción unificada de las necesidades educativas nacionales y que permita satisfacerlas cuantitativa y cualitativamente.

De acuerdo a recientes datos estadísticos, nuestras escuelas públicas y privadas tienen capacidad para ofrecer educación en los primeros nueve años a 1.400.000 niños, lo que equivale a decir que el 80% del total de los niños chilenos entre los seis y los catorce años podrían tener educación, si se tomaran las medidas necesarias para mejorar las condiciones del sistema escolar. En primer término, figuran entre ellas, las que se refieren a proporcionar asistencia social y económica a los alumnos que la requieran.

Junto al aspecto cualitativo se ha tendido al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en los diversos niveles a fin de que se adapte a las necesidades de formación de la personalidad del niño, y atienda también a las necesidades del desarrollo cultural, social y económico de la nación.

Se han dispuesto las medidas a fin de mejorar los planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, sistema de evaluación y material didáctico. A la vez se ha atendido al perfeccionamiento del profesorado y se ha tratado de organizar servicios especializados como orientación vocacional, educacional y otros.

La incorporación de los 7º años a la Educación Nacional ha significado la adopción de una serie de medidas, de parte de las autoridades educacionales, tendientes a satisfacer tanto el aspecto cuantitativo como el cualitativo de la enseñanza que se imparta. El Ministerio de Educación ha debido proporcionar salas de clases suficientes para recibir a este número considerable de alumnos y disponer de un equipo de profesores que en número y calidad satisfagan las expectativas creadas. Se han organizado cursos para profesores primarios y secundarios, con el objeto de prepararlos en la comprensión correcta de la filosofía educacional que impulsa a este movimiento, darle a conocer los nuevos programas y adiestrarlos en las técnicas de trabajo que

se han estimado indispensables para que pueda ejercer sus funciones en el presente año.

No hay duda que la mayor novedad de estos cursos ha sido la inclusión de las asignaturas artísticas, ya que ellas han significado siempre, una especialidad restringida a un escaso número de maestros.

Es necesario dejar constancia del entusiasmo con que el profesorado ha recibido estas clases —y en este momento me refiero exclusivamente a la asignatura de Educación Musical por tener datos precisos— y del mundo nuevo que ha significado para ellos iniciarse en el conocimiento de una especialidad que en general ignoraban. Pero, ¿basta este entusiasmo para asegurar la calidad de la enseñanza?

Sabemos que nuestro calendario escolar es bastante apretado y que no habrá posibilidad para estos maestros de volver a un curso de perfeccionamiento hasta el próximo año —verano de 1967— cuando ya no podrán insistir en vacíos observados en su función docente en el 7º año, sino prepararse aceleradamente para el conocimiento del programa del 8º año, el que, como es natural, va a exigir de ellos un mayor dominio de la especialidad, es decir, en este caso, del lenguaje musical, desconocido para ellos hasta ayer. Sin embargo, por extraño que parezca este procedimiento, es el único, nótese bien, el único que podían poner en práctica las autoridades educacionales si es que el 7º año debía comenzar a funcionar en 1966.

Frente a esta situación urge encontrar algunos medios que, apoyando esta iniciativa, refuerce el aspecto cualitativo de la enseñanza.

Es necesario recordar que los profesores de Educación Musical de la Enseñanza Primaria —Profesores Especiales como se les llama— no alcanzan a atender un 10% de las escuelas del país, lo que demuestra el déficit enorme de profesores de esta especialidad en esta rama de la enseñanza.

En la Educación Secundaria el panorama es menos serio. Casi todos los Liceos del país —90% de ellos— cuenta con un profesor de Educación Musical pero no todos tienen la preparación adecuada. Sólo un 20% ha realizado estudios completos y tienen el título de Profesor de Estado. El resto tiene estudios incompletos de Pedagogía o de la Especialidad de Música. ¿Razones para que la asignatura presente este cuadro en la enseñanza nacional? Se podría decir que son las mismas que afectan, aunque en menor escala, al resto de las asignaturas. No hay interés en nuestra juventud universitaria por dedicarse a la docencia, debido a que la expectativa económica que ofrece es la mínima en relación con otras profesiones. Y aquí sin duda radica el gran problema de nuestra Educación Nacional. Nuestro profesorado es bueno, su calidad ha sido reconocida con frecuencia en el extranjero. Pero, ¿cómo exigirle eficiencia a un individuo que “hace clases” todo el día? Es corriente que el profesor que tiene horario completo en un Liceo sirva otro horario crecido en un colegio particular ya que esta es una forma de obtener una renta más o menos compatible con las necesidades que la sociedad actual le ha creado. Mientras el Estado no trate de resolver seriamente

este problema, será difícil realizar con éxito reformas educacionales. En estas circunstancias, ¿cómo se sigue contando con un número de profesores para atender la función docente? Porque en cada individuo existe un Quijote en potencia, y cuando éste se acentúa un poco más, surge un profesor.

La Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, consciente de la carencia de profesores de esta especialidad que afecta al país, ha tomado medidas conducentes a resolverlo en parte. Es así como desde el año pasado, ha innovado el Plan de Estudio de la carrera de Profesor de Estado en Educación Musical, disminuyendo al máximo los requisitos de ingreso a ella. Para esto ha creado un curso preparatorio en el cual se dan los conocimientos básicos de música que permiten ingresar como alumno regular a la carrera universitaria de duración de cuatro años. Labor similar ha realizado en Talca en el año 1965, en combinación con el Centro Universitario de esa ciudad, donde se preparan 20 futuros profesores. En el presente año se ha abierto otro curso preparatorio en el Centro Universitario de Ñuble —recién creado— el que cuenta con 28 alumnos. El curso preparatorio en Santiago tiene una matrícula de 30 y han ingresado al primer año universitario, como alumnos regulares, 28 alumnos. Desde hace tres años se realiza labor similar en Valparaíso, en combinación con la Municipalidad de ese Puerto, donde se preparan esforzadamente seis futuros profesores. De esta manera la Facultad de Ciencias y Artes Musicales está contribuyendo a disminuir el déficit de profesorado y a mejorar el aspecto cualitativo de la enseñanza.

Preocupación constante de la Facultad, a través del Sub Departamento de Pedagogía, ha sido mejorar también la calidad de la enseñanza que se da al futuro profesor de Estado. Con este objeto ha revisado y enriquecido el plan de estudios de la carrera, el que permite darles una sólida preparación musical. La Facultad está consciente además, que no basta dar una buena formación al profesor, es necesario insistir en el perfeccionamiento del personal en servicio, para lo cual ha iniciado recientemente un curso de completación de estudios, de duración de un año, al que asisten diecisiete profesores que habiendo servido en la docencia por más de diez años y teniendo los requisitos necesarios, pueden optar al título de Profesor de Estado. Esta iniciativa de la Facultad ha sido posible gracias al magnífico apoyo que ha recibido de parte del señor Ministro de Educación y de las autoridades educacionales al conceder Comisión de Servicios, con goce de sueldo, a este grupo de maestros. Una vez terminado este curso la Facultad y el Conservatorio Nacional de Música quedará en situación de atender las solicitudes de otros profesores que la Dirección General del Servicio califique.

Podemos notar que tanto el Ministerio de Educación como la Facultad de Ciencias y Artes Musicales han estado realizando labores que tienden a mejorar la calidad de algunos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, es decir, han estado realizando labores de Supervisión. Esta es la única labor posible de realizar en Educación Musical, la que bajo las ac-

tuales circunstancias se traducirá en una labor eficiente y positiva de parte del profesorado y por ende, en la eficiencia de la asignatura.

Sin embargo, al hablar de Supervisión, es necesario considerar ciertos conceptos que nacen frente a ella.

Se ha confundido muy a menudo la Supervisión con la Inspección. Visitar e Inspeccionar el sistema de trabajo de un colegio, las condiciones del local; el progreso alcanzado por los alumnos; las notas obtenidas, que es una forma indirecta de inspeccionar la labor del profesor. El resultado de esta visita puede ser positivo o negativo sin mayores consecuencias para el proceso de aprendizaje.

En otros casos se ha aplicado la política del "laissez-faire", es decir, el perfeccionamiento del profesor es algo que depende exclusivamente de él, si desea lo hace sino, permanece en su puesto sin ningún riesgo. Si su ineficacia llegara a causar problemas en la localidad, se le traslada y el problema termina, sin tomar ninguna medida para guiarlo u orientarlo hacia la superación de sus defectos. A esta forma de supervisión se le ha llegado a llamar "democrática".

En otros casos, y superando esta etapa, se ha adoptado la política de "perfeccionamiento por imposición", se "imponen ciertas normas de perfeccionamiento", las cuales, se estima, traerán consigo los cambios favorables y necesarios en la enseñanza y en los profesores. Se organizan cursos, se dan técnicas de enseñanza, que el profesor utiliza como se utiliza una receta, es decir, se considera el aprendizaje como un proceso mecánico. Las visitas o inspecciones tienen por objeto controlar la aplicación de estos principios y constatar hasta qué punto el profesorado obedece las órdenes impartidas. Este procedimiento es sin duda superior al anteriormente expuesto, sin embargo, y aunque lleve envueltas las mejores intenciones, siempre aparece como un proceso impuesto, ajeno al profesor o a su grupo, como un proceso que viene del exterior, que obedece a una planificación en la cual, él ha sido el ausente número uno.

Se han tomado medidas que han significado un poco más de progreso en Supervisión, cuando se le ha dado la interpretación de "preparación" y "orientación", y se ha reconocido además la existencia de "necesidades" que deben ser atendidas para lograr un perfeccionamiento. Sin embargo esta preparación y orientación han sido centradas en el profesor con el objeto de mejorar "sus técnicas de trabajo" y "su grupo". No se ha considerado el plan y programas de estudio, calidad y disponibilidad de material didáctico, las necesidades del niño ni de la sociedad. Esta clase de Supervisión no contempla el proceso por medio del cual un individuo cambia sus valores, sus convicciones, su actitud, vale decir "su conducta". Destruye además, valores de personalidad tales como: sentido crítico, iniciativa, espíritu de creación. No contempla las dificultades que provienen de un sistema poco democrático en el cual hay "un jefe" y "subordinados" en donde sólo se espera de estos últimos el cumplimiento de las normas impuestas.

Nuevas y modernas formas de Supervisión han brotado de las siguientes fuentes:

De los nuevos conocimientos que han aportado a la Educación, investigaciones realizadas en el campo de las ciencias sociales, de la biología, la psicología, la psiquiatría, la medicina, para mencionar sólo las principales.

De los cambios observados en la estructura de la sociedad actual.

Del gran desarrollo de la democracia social y política que hace recaer en la escuela responsabilidades que eran hasta ayer exclusivas del hogar.

Del conocimiento más preciso y más profundo del proceso de crecimiento y desarrollo del educando.

Del gran auge científico y tecnológico.

Del nuevo concepto de una filosofía democrática de la vida que ha afectado especialmente formas de trabajo y relaciones del individuo con su grupo, enfatizando el respeto a la personalidad humana. Dentro de este concepto, el individuo tiene deberes y obligaciones al igual que derechos y privilegios; reconoce, apoyada en los conocimientos científicos, que la capacidad directiva y el poder creador son inherentes al ser humano. Por lo tanto, el trabajo de grupo, de voluntades operando en conjunto es indispensable para lograr progreso dentro de un sistema democrático de vida.

Todo esto hace que la antigua relación entre "jefe" y "subordinados" sea inaceptable, como igualmente sea inaceptable todo proceso que brote de una imposición. El grupo como un todo debe participar en la planificación, ejecución y evaluación del trabajo, desde la formulación de sus finalidades hasta los más mínimos detalles implicados en su desarrollo.

Todos estos conocimientos han enriquecido el proceso de Supervisión el que para que sea efectivo y atienda a las necesidades de esta sociedad cada día más compleja en que vivimos, no puede centrar su atención solamente en el profesor y en las técnicas de enseñanza. La enseñanza es el producto de la total experiencia del profesor y para mejorarla la Supervisión debe:

Proporcionar oportunidades para que el profesor pueda desarrollar iniciativas y capacidad directiva frente a un grupo.

Esta capacidad directiva, de convertirse en el factor que mueve un grupo, es valiosísima dentro del proceso de aprendizaje. Para estimularla hay que crear oportunidades para que todos contribuyan con sus mejores ideas a la planificación del trabajo que responde a necesidades, se formulen metas, como igualmente se estudien los procedimientos para lograr las metas, sea a través de revisión de planes y programas, de enriquecimiento del material didáctico, de técnicas especiales de trabajo, por medio de trabajo de grupo, talleres, mesas redondas, etc.

Proporcionar un ambiente agradable con el objeto de fomentar las relaciones humanas entre el profesorado.

En este aspecto se debe comenzar por el local en que se trabaja, cómodas salas de profesores, adornadas en forma sencilla pero acogedoras. Respetar la personalidad de cada individuo, atendiendo en forma especial a sus sugerencias.

cias; prestando atención a sus problemas y tratando de solucionarlos; haciendo extensiva esta labor a alumnos y apoderados. Estimulando reuniones sociales que son tan útiles para facilitar las relaciones amistosas entre el profesorado.

Proporcionar oportunidades para que el profesor adquiera habilidad en el manejo de grupos.

Los individuos se desarrollan cuando comparten con otros sus ideas y experiencias. Un cuerpo docente crece, progresa, cuando se ofrece el ambiente propicio para que pueda pensar, planificar y trabajar en grupos. Si la situación lo requiere estos grupos pueden enriquecerse con la asistencia de alumnos y apoderados. Al organizar grupos de trabajo, se deben tener muy claras las metas que deben alcanzarse, como igualmente la correlación del trabajo entre los grupos. Si esto no ocurre viene el desaliento y el fracaso.

Proporcionar oportunidades para que el profesor asuma responsabilidad en el contacto y relaciones con una planta de personal. Conocer los diversos cargos y los requisitos que deben cumplir las personas que los desempeñan. Muchas veces, la contratación de un funcionario no adecuado puede significar el fracaso total de la empresa. Estudiar las fallas de los funcionarios con miras a su reubicación de acuerdo a sus posibilidades. No darle a estos traslados el carácter de medida disciplinaria, sino el esfuerzo de lograr mayor eficiencia del individuo, mejor aprovechamiento de sus posibilidades, y por ende, mayor eficiencia del grupo. Insinuar la preparación y mayor especialización de algunos funcionarios cuyos servicios serán requeridos como requisito para una ampliación y superación de la labor realizada.

Proporcionar oportunidades para efectuar evaluación del trabajo realizado. Definir las metas y establecer hasta que punto se han alcanzado. Emitir un juicio crítico del éxito logrado y de los procedimientos empleados. Analizar estos procedimientos para establecer sus defectos si los hubo y tratar de remediarlos. Evaluar la actividad del grupo; estudiar las mayores dificultades que se encontraron y establecer las formas de superarlas. Evaluar el propio trabajo.

Como puede verse, el concepto moderno de Supervisión es el único compatible con un sistema democrático de vida. Una buena Supervisión debe mejorar el proceso de aprendizaje, y su existencia se justifica solamente si contribuye a mejorar la labor del profesor. En general el profesor tiene mayor capacidad que la que utiliza. Muchos factores se oponen a veces a que rinda de acuerdo a sus posibilidades, entre ellos, temor de tomar iniciativas, experiencias desagradables sufridas en cargos anteriores, mala ubicación, incapacidad para adaptarse al ambiente o para evaluar su trabajo, falta de confianza en sí mismo, etc. La misión de la Supervisión es liberar al profesor de estas fallas y convertirlo en un elemento eficiente, ofreciéndole todas las posibilidades a fin de que afloren todos los aspectos ricos de su personalidad y aprovecharlos al máximum en bien de la educación.



Educación Musical estaría en condiciones de disponer de un grupo de profesores tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria para iniciar un Servicio de Supervisión y dejar, por lo menos, en cada provincia a un Supervisor, frente a la hermosa tarea de contribuir al éxito de la labor de sus colegas.

La Reforma Educacional ha puesto especial énfasis en la formación estética del educando no sin razón. Tal vez se ha visto en ello una forma de establecer un equilibrio en las nuevas generaciones al cultivar los valores del espíritu, frente al tremendo y pavoroso avance científico y tecnológico. Los profesores de Educación Musical ofrecemos todo nuestro aporte, si él puede significar algo, en el éxito de esta iniciativa.

# *Formación del educador musical; Métodos y Aplicación*

por *Diana Pey*

La música desde siempre ha sido un arte. La función de todo arte es expresar: dar forma a la emoción. La emoción produce efectos fisiológicos; cambios en la respiración y en el pulso y hasta la modificación de las funciones de las glándulas endocrinas. Este poder emocional que encierra la música ha impulsado a los pueblos desde la antigüedad a estudiarla como portadora de buenos o malos e incluso perversos sentimientos. En sus aspectos pedagógicos tuvo tal importancia en Grecia, que ejerció un poder muchísimo mayor que en los países occidentales contemporáneos. Para los griegos, la música era un reactivo poderosísimo. El famoso suceso —narrado siempre con asombro— del Aria de “La Muda de Portici”, de Auber, que al ser cantada en Bruselas en 1830 hizo estallar la revolución, no habría significado algo extraordinario para los griegos. Los pueblos orientales les habían transmitido la creencia de que la música curaba los sufrimientos del alma y del cuerpo y que también podía corromper los espíritus. El bien y el mal, el orden y la discordia, la paz y la guerra se hallaban entre sus manos.

Este concepto de la música, heredado de Egipto —con característico enfoque griego— fue usado con fines pedagógicos en su interpretación científica de KATHARTIKE (enseñanza purificadora). Determinadas combinaciones de sonidos lograban fortalecer el carácter de los hombres, otras, en cambio, lo debilitaban. La música no era, por lo tanto, solamente ocupación estética sino que también obligación fisiológica-ética. Recordemos la frase de Platón en la “República”: “¿Acaso no descansa en la música lo más importante de la educación desde el momento que el ritmo y la melodía especialmente, penetran en el alma y se imprimen en ella? Ritmo y melodía llevan consigo la dignidad y, por lo tanto, dignifican también cuando son bien enseñados: en caso contrario, el efecto es pernicioso”.

Los educadores, teniendo en cuenta la importancia de la emoción en la vida humana, han buscado medios para cultivar y desarrollar el aspecto emocional tanto como el intelectual. La música también desde hace tiempo “busca y necesita de la Escuela y a su vez la Escuela busca y necesita de la música”. (Llongueras).

La enseñanza de la música tiene un origen muy antiguo, pero sus objetivos han ido cambiando según las épocas, los pueblos y los ideales. La meta de este estudio es el enfoque de la educación musical como plasmación de vital importancia. Pero antes de entrar en materia sobre los conocimientos que estimamos necesarios para la formación del profesor de Educación Musical tenemos que formarnos una idea clara sobre qué es lo que entendemos

por PEDAGOGÍA MUSICAL y situarnos frente a la realidad chilena del momento actual.

Al referirse Ortega y Gasset al principio de economía de la enseñanza, dice: "el alumno no puede aprender todo lo que habría que enseñarle. En vez de enseñarse lo que, según un utópico deseo, DEBERÍA enseñarse, hay que enseñar sólo lo que SE PUEDE enseñar, es decir, lo que SE PUEDE aprender. Esta es la cuestión capital de la enseñanza en todos sus grados". Partiendo de esta premisa debemos primeramente investigar cuál es la formación real del profesor, en éste caso del profesor de Educación Musical, y qué capacidad tiene para enseñar lo que deseamos que el alumnado aprenda. Veamos primero estos tres puntos:

- 1.—"¿Qué es lo que deseamos exigir del alumno?"
- 2.—"¿Qué es lo que debiéramos enseñar?"
- 3.—"¿Qué es lo que realmente podemos entregar a nuestros educandos?"<sup>1</sup>

*¿Qué es lo que deseamos exigir del alumno? o ¿Qué programa le proponemos?*

Este es un punto de permanente actualidad y en íntima relación con la formación del profesorado. Es inútil proponer grandes programas si quienes deben enseñarlo no poseen los conocimientos necesarios ni disponen de los medios adecuados para poder realizarlos. El Programa Mínimo es algo que ha sido largamente discutido y aprobado por dos Congresos Nacionales y la Segunda Conferencia Interamericana de Educación Musical celebrada en Santiago en 1964. Este Programa Mínimo es de gran flexibilidad para poderlo ampliar cuando sea posible. Durante los últimos meses se le ha estudiado en profundidad y a través de la Reforma Educacional vigente comenzará a regir desde este año y se espera que pueda ser aplicado en todas las escuelas del país. Este Programa Mínimo enfoca con realidad objetiva y fría los conocimientos de nuestro profesorado. No es un programa estable, deberá renovársele cuando sea necesario y las posibilidades de trabajo lo permitan.

En el mundo actual existen muchos métodos de educación musical para guiar al educador, pero lo importante es SABER ENSEÑAR, cualquiera que sea el método. Lo único que es imposible es pretender enseñar algo que se desconoce o imitar al pie de la letra métodos con elementos de trabajo de los que no disponemos. De ahí la extraordinaria importancia que adquiere para nuestra educación la formación del profesor.

*¿Qué consideramos Educación Musical?*

Este es el primer punto y sobre el cual debieran ponerse de acuerdo todos los educadores musicales. Existe disparidad de criterio entre algunos educadores, llamémoslos los educadores cómodos, porque esto no ocurre entre los

<sup>1</sup> Ortega y Gasset. *Misión de la Universidad.*

grandes educadores del mundo entero. Los primeros consideran la educación musical en forma teórica: clases frente al pizarrón, copia de infinidad de jeroglíficos que el estudiante no comprende por lo general, "investigación" del alumno de biografías de músicos que son casi siempre las mismas, sin tener jamás una ocasión para *hacer música*, escucharla o lograr una *VIVENCIA* musical. La música es vivencia artística y no fórmulas teóricas; la teoría debe ser una consecuencia de la música ya vivida y realizada como goce del espíritu.

### *Necesidad de expresión en el niño y en el adolescente.*

¿A qué necesidades fundamentales corresponden las manifestaciones iniciales de la expresión estética en el niño?

Piaget dice que se orientan hacia dos polos opuestos: a) la *REALIDAD MATERIAL* o *SOCIAL* que le imponen sus medios de expresión —casi siempre forzada o reprimida—; y b) el *YO*, sus conflictos, los que no pueden exteriorizarse sino que a través de medios particulares de expresión.

El niño exterioriza su personalidad a través de los medios de libre expresión de que dispone. Para él, el juego es la forma más evidente de libre expresión, y el juego está íntimamente ligado al ritmo, a la melodía, a la plástica, o sea: a la *MÚSICA*.

Pierre Fugués dice: "La necesidad de expresión plástica es una exigencia imperiosa a la que el niño no puede sustraerse". Ahora bien, la expresión plástica es imposible sin ritmo, sin música.

La libre expresión incluye gran parte de las actividades corporales y de los procesos mentales. La liberación de determinados estados anímicos produce actividad corporal, emocional, racional e intuitiva. La expresión es siempre, indudablemente, una traducción íntima de reacciones exteriores o interiores mediante las cuales expresamos ideas, conceptos, emociones, experiencias y los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razonamiento a fin de entendernos con nuestros semejantes y aumentar nuestra eficiencia social. La libre expresión es el terreno favorable para el desarrollo del niño, de sus cualidades de artista inconsciente y también de su formación como individuo.

La necesidad de guiar la educación general y muy específicamente la musical con inquietud creadora es imperiosa, a fin de lograr despertar y desarrollar la imaginación del niño —no a través de la imitación— sino que a través de la libre expresión innata a todo individuo, la que tiene mucha mayor intensidad en la niñez y la adolescencia.

El niño comienza a percibir la creación musical al darse cuenta que es capaz de emitir un sonido con su propia voz, al producir un ruido o sonido y al golpear un objeto. Esa primera experiencia lo llena de júbilo y repite su descubrimiento una y otra vez. Es así como hace música, crea música, vive una experiencia musical con los reducidos medios de que dispone, al margen

de todo problema teórico o técnico. No obstante, no todo niño capaz de crear es aceptado por los mayores —esos seres para él tan grandes de estatura y sabiduría— que le reprenden por su insistencia y mal gusto.

Al ingresar el niño a la escuela a menudo llega a ella con una actitud musical cohibida, con parte de su libre expresión cohibida. La labor del profesor es guiarlo: puede proporcionarle medios para poder expresarse libremente o bien le impone normas rígidas y desagradables. La música es constante creación. El autor es un creador, el creador número uno, le sigue el intérprete, ya sea de un concierto o de la más sencilla canción infantil o del mero sonido aislado. Al producirse el milagro sonoro, de inmediato surge la expresión, la creación instantánea. Ese instante de creación debe sentirse y cultivarse desde el primer contacto con la música; debe tenerse plena conciencia de que al interpretar cualquier trozo musical se está realizando un momento sublime de creación que jamás se repetirá aunque la obra sea ejecutada mil veces. Es como el canto del cisne que nace y muere en un mismo instante.

Este respeto hacia la creación por sí misma debiera crear en el intérprete la obligación de jamás hacer música sin haber logrado ese estado anímico que se requiere para lograr una expresión sincera. Si el ejecutante posee ese sentido emocional también logrará transmitírselo al oyente.

La libre expresión frente a un trozo musical puede ser distinta en cada niño, joven o adulto porque esto depende de su estado físico o psíquico. Existe una correspondencia íntima y hasta un esquema único entre las actividades de la conciencia (o vida psíquica íntima) y los medios de expresión (o vida psíquica externa). Es por eso que la libre expresión a través de la música tiene tanta importancia.

La imaginación artística se caracteriza por la riqueza y espontaneidad en la producción de imágenes. En el niño se manifiesta a través de combinaciones en los juegos y si a ellos nosotros con la música aportamos el movimiento, lograremos hacerla más comprensiva y agradable. "Sin profesores creativos, el talento creador pasará desapercibido, no podrá desarrollarse y no será recompensado". (Paul Torrence).

Si consideramos la importancia de la creación, llegaremos a la conclusión de que el profesor de música más que ningún otro debe sentir la alegría de la creación musical en todo instante. No pretendemos que sea un compositor sino que sepa crear la vivencia musical con los elementos que tiene a mano y en el caso de que no tenga ninguno, con su propio cuerpo en base al ritmo y al canto. Existen innumerables ejemplos y normas de trabajo en este sentido.

El programa que debe proponérsele al alumno tiene que estar dirigido a la vivencia musical dentro de un amplio concepto y el problema teórico debe ser una consecuencia y no una imposición. Deseamos que nuestros alumnos sientan amor por la música y sepan expresarse a través de ella, deseamos que canten en sus juegos, en sus reuniones y en sus agrupaciones corales.

*¿Qué es lo que debemos enseñar?*

“La Educación Musical no debe pretender dar al niño conocimientos de teoría, solfeo e instrumentos, en forma fría, sino que las bases de la vida musical . . . Una de las tareas de la nueva pedagogía es unir sensatamente los aspectos artísticos y científicos de la música, armonizar el saber, la sensibilidad y la acción. Vida y formas, cultura y técnica deben complementarse en la educación musical para contribuir al advenimiento de un nuevo humanismo conforme a las necesidades de nuestra época”. (Edgar Willems). Es necesario conocer nuevos métodos, nuevas técnicas educativas, pero lo más importante de todo es no adoptar tal o cual método sino que extraer de cada uno de ellos lo que el profesor sienta que puede serle útil para el desarrollo sensorial y del intelecto, como impulso hacia la formación de la personalidad humana. Debemos realizar nuestra tarea tratando de que nuestros alumnos tengan en cada clase una *vivencia musical* a través del canto, la rítmica y la plástica; darles una educación rítmica, melódica y auditiva creativa a través de conjuntos instrumentales rítmico-melódicos, la práctica coral y audiciones comentadas con discos.

*Estado actual de la Educación Musical en el mundo.*

Hemos considerado interesante dar a conocer, a través de extractos, una serie de informes sobre educación musical preparados por educadores y músicos competentes de varios países, los que pueden servirnos como panorama general. Estos informes aparecen en: “El estado actual de la educación musical en el mundo”. Editorial Eudeba. (Egon Kraus y colaboradores).

*La música en la educación australiana.* (Alexandre E. Cameron).

“Australia, país joven, da gran importancia en sus colegios a la educación musical.

“Los profesores comunes de las escuelas primarias estudian música durante dos o tres años y aprenden a tocar flauta dulce. En cada uno de los institutos en que se les imparte enseñanza existe un coro y una orquesta . . . Esta práctica musical les sirve como base para su propia educación y como preparación para enseñar en las escuelas primarias.

“La música es requisito previo para ingresar a los KINDERGARTEN TRAINING COLLEGES (Institutos para la formación de maestros de jardines infantiles) porque la música es una de las actividades diarias de los niños . . .

“El Sydney Teachers College (Instituto Pedagógico de Sydney) estableció, desde 1943, un curso de cuatro años para la preparación de maestros especializados en la asignatura de música para las Escuelas Secundarias del Estado . . . Los tres primeros años se siguen en el Conservatorio del Estado e incluyen: armonía, historia y literatura musical, un estudio práctico principal

además de piano y canto, canciones con mímica y cantos folklóricos de distintos países.

“El maestro de la escuela primaria es asesorado por un supervisor musical y por profesores de música especializados.

“En los colegios secundarios la educación musical varía según el Estado en que se encuentra y también dentro de los distintos tipos de colegio . . . La finalidad de la educación secundaria musical es dar una experiencia práctica a través del canto y de la audición activa. Dentro de la educación secundaria hay gran variedad de actividades voluntarias tales como el coro escolar, grupo de madrigalistas, orquesta escolar (que integran desde algunos violines y un violoncello hasta una pequeña orquesta de cámara), banda escolar, orquesta escolar bailable y festivales corales . . . en algunos de estos festivales, se cantan composiciones de los niños para instrumentos o voces”.

#### *Situación actual de la educación musical en Bélgica (Irene Bogaert).*

“En las escuelas primarias el plan de estudio oficial prevé una hora semanal para la enseñanza del canto, cantos escolares y ejercicios de solfeo, reglas teóricas indispensables, lectura musical y dictados fáciles.

“Dentro del campo de la enseñanza libre la hora reglamentaria se fracciona en el primer ciclo en cuatro sesiones de un cuarto de hora; en el segundo, en tres lecciones de veinte minutos y en el tercero en dos medias horas. La enseñanza se divide en improvisación, folklore y canto gregoriano para fomentar el desarrollo del sentido melódico.

“El estudio de la teoría, la práctica de la escritura, así como los dictados, sólo se emprenden después que el alumno está debidamente familiarizado con las experiencias auditivas.

“La radiodifusora escolar transmite programas con comentarios adaptados a los alumnos de los distintos grados escolares con ciclos que se renuevan constantemente: sobre un compositor determinado, una escuela o formas musicales.

“Es tarea del educador musical convencer a la juventud de que jamás la audición pasiva reemplazará a la actividad musical misma, por sencilla que ésta sea, porque es ella la que desarrolla el verdadero sentido musical y la de la personalidad total. En este sentido la labor de Juventudes Musicales, iniciada en Bruselas y actualmente transformada en movimiento internacional, es de primerísima importancia”.

#### *La enseñanza de la música en Francia (Blanche Souriac).*

“En Francia, la enseñanza musical es obligatoria en todos los programas de estudio de los ciclos primario y secundario y es de carácter colectivo.

“Gracias a la influencia de psicólogos y pedagogos modernos —que reconocen a la música una importancia fundamental en la educación— la en-

señanza de la música se ha transformado en parte integral de la educación general...

“No se nos impone método alguno: lo que se exige del maestro es espíritu de iniciativa y flexibilidad. Cada uno de nosotros adopta el método que le parece bueno y en caso de necesidad lo amplía o lo modifica de acuerdo con los problemas que se le presentan. La intensa preparación de los futuros maestros hace posible esta libertad. Todos trabajamos con el mismo espíritu: damos al niño el hábito de la música a través del canto, le enseñamos a escuchar y lo ponemos en contacto con el hacer musical antes de familiarizarlo con la representación gráfica de los sonidos; la explicación teórica es sólo la comprobación de hechos concretos ya conocidos.

“El segundo ciclo tiene clases piloto con pocos alumnos y horarios más generosos y se emplean métodos activos: improvisación, danza, investigación, observación y fabricación de instrumentos, clases de flauta dulce y formación de grupos orquestales.

“Para participar en el Concurso de Ingreso a la Escuela Normal se requiere una prueba de solfeo, canto e historia de la música. Para obtener el “Certificado de aptitudes pedagógicas” es obligatorio dictar una clase de música en una escuela primaria”.

#### *La Educación musical en los colegios de Alemania (Egon Kraus).*

“La enseñanza musical se esfuerza por desarrollar los poderes creadores del niño —como lo hace toda educación ESTÉTICA— transformándose en la esencia de la educación y en contenido vital en la escuela.

“Cantar y hacer música no significa acumular hechos y conocimientos. El canto y el hacer musical deben dirigirse a las facultades del niño pasando a ser parte de su totalidad psíquica y biológica.

“Los elementos musicales no se aprenden en las escalas y los acordes sino que en las canciones infantiles con ideas musicales vivas. La metodología va del canto hacia la audición y la escritura. El canto, los instrumentos de percusión, las flautas dulces y los violines conducen hacia los instrumentos melódicos restantes... La instrucción musical es habitualmente impartida por el maestro común y los que han elegido la música como materia especial de enseñanza realizan las tareas de directores de grupos musicales, supervisores y músicos consultantes.

“La instrucción en la Höhere Schule (Escuela Secundaria), desarrolla las facultades estéticas de la juventud a través de la experiencia intensiva y una percepción disciplinada, sustancial en la formación de la personalidad. No tiene, por lo tanto, una finalidad esotérica sino que una meta ética.

“Basándose en motivos pedagógicos y psicológicos ningún estudiante, ni siquiera aquel sin condiciones vocales, está eximido de la clase de música.

*Plan de Estudios:* Puesto que ya no se concibe la educación como una suma de conocimientos, el problema adquiere un nuevo significado. El plan de estudios fijo, máximo y mínimo, ha cedido paso a un concepto general



de la educación musical a través de trabajos individuales característicos. El plan de estudios que asegura al maestro completa libertad es aquél que no contiene reglamentos sino que incentivos y posibilidades de una distribución razonable del material educativo, determinado más bien por factores psicológicos.

“El énfasis recae sobre los ejercicios de índole creativa. Debemos alejarnos definitivamente de los procedimientos pedagógicos históricos y sistemáticos para dirigirnos hacia las expresiones tonales de nuestra época y hacia los conceptos de las nuevas tonalidades. La metodología orientada va desde la música popular hasta los demás campos del arte musical y es por eso que resulta imperativo hacer hincapié en el conocimiento de los cantos populares vinculados a sencillos elementos del canto y la dirección coral.

“La formación pedagógica y musical de los candidatos al certificado de música se realiza en los departamentos de educación musical “Musikschule” (Academia de Música del Estado). Se requiere un curso de ocho semestres de estudio musical además de una segunda materia pedagógica y el examen en ambos ramos. Después sigue un período de estudios de dos años en la calidad de “Studienreferendar” (maestro-aprendiz) que concluye con un examen y la promoción a “Studienassessor” (profesor de primera etapa en los colegios secundarios). En las Academias Musicales de Detmold y Colonia se extiende un certificado de maestro de música a los profesores de la escuela elemental y también a los graduados de los colegios secundarios (Gymnasium). Esta preparación adicional a los maestros de escuelas elementales es de cuatro a seis semestres... La preparación posterior de estos maestros activos está a cargo de las organizaciones provinciales de educadores musicales en cooperación con el Ministerio de Cultura y se realizan regularmente a través de seminarios y conferencias”.

#### *La Eurytmia en la Educación Musical en Israel (Käthe Jacob).*

“En la educación musical en Israel la eurytmia tiene un lugar preponderante. (Basada en las enseñanzas de Jaques Dalcroze).

“El Centro para la formación de maestros de Tel-Aviv se creó en 1945. El período de formación es de tres años y capacita para la enseñanza en los jardines infantiles, “Volksschulen” (que equivale a los “Counsel Schools” de Inglaterra y “Public Schools” de EE. UU.) y el “Gymnasium” (el “Public School” inglés y “Colleges” en EE. UU.).

“En este Instituto el objetivo principal es la formación de educadores musicales. Las materias que comprende esta enseñanza de tres años incluye: eurytmia, improvisación, educación auditiva, práctica de flautas dulces y otros instrumentos nacionales, cantos bíblicos de las tradiciones orientales y occidentales, estudio de la música no europea: música judía, danzas folklóricas, métodos de enseñanza musical en las “Volksschulen”, dirección, pedagogía, psicología general, respiración y educación vocal, cultura física, historia de la música y estética musical y del arte, teoría, armonía y contrapunto,

psicología de la música y estética musical, fonética, educación musical, orquestación y acústica.

“Los alumnos de este Instituto tienen que trabajar como maestros de música en las escuelas desde su primer año de preparación para compensar la escasez de profesores... Desde un comienzo se subraya la importancia del aspecto metodológico, se estimula el espíritu creador y la originalidad... Actualmente existe una importante organización de profesores de eurtimia cuyo objetivo es la organización de cursos permanentes de perfeccionamiento y trabajo colectivo, distribución del trabajo, representación de los maestros frente a las autoridades y protección de los intereses pecuniarios de los profesores”.

#### *La Educación musical en las escuelas de la Unión Soviética (María Rumer).*

“La tarea principal de la educación general en las escuelas de la Unión Soviética es el desarrollo multilateral del alumnado... La música es materia obligatoria y la hora dedicada a la música es considerada el punto central de todo el programa educacional... Todos los niños pueden y deben desarrollar su musicalidad. El programa escolar es para todos los niños, no sólo para los más dotados. Durante la hora de canto se realizan tres actividades: observación y percepción musical, canto coral y dominio del conocimiento musical... El canto coral es la base de todo desarrollo musical.

“Buen número de compositores crean obras infantiles para voz e instrumentos. Compositores famosos tales como Shostakovich, Prokofiev, Kabalevski, Jachaturian y Dunaievsky, entre otros, han escrito especialmente para los niños...”

“En la escuela primaria se descubre a los niños particularmente dotados los que pasan a las escuelas infantiles de música donde se les da una cultura musical superior, se selecciona a los que poseen facultades creadoras para que ingresen a la escuela de música de enseñanza media, especializada y finalmente a los conservatorios.

“La capacitación de los maestros de la escuela elemental se realiza en las Escuelas Pedagógicas o Institutos, en los que la música es obligatoria. La formación se basa en el canto coral, estudio elemental de música con solfeo, literatura musical y método de enseñanza del canto coral, formación vocal e instrumento optativo: piano, violín o algún instrumento folklórico... Cada maestro debe perfeccionar su educación cada tres años en las escuelas de perfeccionamiento en las que se realizan seminarios, festivales de canto y conferencias”.

#### *Séptimo año de transición en Chile.*

Una comisión formada por educadores de los distintos niveles de la enseñanza musical ha estudiado un programa que se iniciará en los 7º años de nuestras escuelas.

La idea básica de este programa es la **VIVENCIA MUSICAL** dentro de un concepto amplio. Otros artículos de esta misma publicación analizan este plan; así es que me limitaré a sugerirle al profesor común (no especializado) algunas de las vivencias que puede aplicar en su tarea.

Podría iniciar la labor escolar diaria con una canción y terminarla con otra porque el canto colectivo une al ser humano más que cualquier discurso. A base de un pequeño repertorio, aplicable a los distintos momentos del día, pueden crearse pequeñas frases rítmico-melódicas: puede cantarse a la lluvia, al sol, a las nubes, al viento, a un niño que pasa llorando, a la alegría de haber comprendido una lección, a la tristeza de no haberla captado. La imaginación del maestro debe ser activa, "Ha de hacer de cada canción una experiencia viva" (Kurt Pahlen).

Damos a continuación algunos pequeños ejercicios en base al ritmo de la palabra hablada:

Ej. 1

Nu - be, llu - via, re - lám-pa-go, trueno  
*suave* *estridente* *imitar*

Otro ejercicio formando polirritmia, correlacionado con geografía:

Ej. 2

Chi - le, Chi - le, Chi - le, Chi - le, Ar-gen-  
 - ti - na, Ar-gen- ti - na, Ar-gen- ti - na, Ar-gen- ti - na, Ar-gen- etc.  
 Chi - le, Chi - le, Chi - le, Chi - le etc.  
 Uru- guay, Uru- guay, Uru- etc.

Ejercicio de polirritmia en el que se trabaja claramente la subdivisión:

## Ej. 3

*Imitando el tren*

The exercise consists of three staves. The top staff has a melody with eighth notes and rests, with lyrics: "Pas-to ver-de, pas-to se-co, pas-to ver-de, pas-to se-co, etc.". The middle staff has a melody with quarter notes and rests, with lyrics: "Chu - chu, chu - chu, chu - chu, chu - chu etc.". The bottom staff has a simple rhythm of quarter notes with lyrics: "¡Tu...! ¡Tu...! ¡Tu...!". A vertical bar line is placed after the second measure of each staff. A circled '2' with a dot is written to the left of the middle staff.

Todos estos ejercicios tienen enormes posibilidades de trabajo: pueden realizarse con distintos matices, por grupos, agregando instrumentos, con movimiento, agregando improvisaciones rítmicas o melódicas y, en general, despertando la imaginación y la libre expresión.

### *Formación del Educador Musical.*

No podemos ocuparnos ahora de los conocimientos que DESEARÍAMOS para el educador IDEAL, eso vendrá con el tiempo. Ahora debemos enfocarnos a nuestra realidad y a la de América Latina.

Tenemos escasez de profesores y gran escasez de educadores de música. Debemos, por lo tanto, atenernos a las necesidades "inmediatas" examinando la estructura educacional en sus aspectos económico, político y cultural. Aparte de la cultura general que el educador musical adquiere a través de los estudios de humanidades y los cuatro años del Instituto Pedagógico, tiene cursos de especialización de cuatro años en el Conservatorio Nacional de Música. El Subdepartamento de Pedagogía del Conservatorio tiene en estudio un programa de cuatro años de trabajo dentro de las nuevas tendencias metodológicas.

Para ingresar al Curso de Pedagogía del Conservatorio Nacional de Música (Universidad de Chile), hay que rendir un examen previo de aptitudes personales y conocimientos equivalentes a cinco años de solfeo y teoría, tocar algún instrumento y formación vocal. Si el postulante no tiene conocimientos musicales tiene que dar un examen de ingreso en el que se consideran sus aptitudes personales, sentido rítmico y auditivo, entonación melódica y voz. Si aprueba este examen debe seguir un curso de un año de estudio intensivo de solfeo y teoría para poder presentarse al examen de ingreso al Curso de Pedagogía.

*Revolución en la Educación Musical.*

Después de haber visto, aunque brevemente, lo que es la nueva metodología en la enseñanza de la música, podemos decir que el deseo universal es poner a nuestros estudiantes en contacto con la música viva y no a través de fórmulas abstractas y convencionales. Para lograr este objetivo debemos acercarnos a la música con sencillez y considerarla necesaria para el juego, el trabajo y la vida en su totalidad.

El maestro debe convertirse en un mago de la música "en un verdadero jugador que sepa convertir los sonidos y ritmos en satisfacción y plenitud de vida" (Llongueras).

Los problemas teóricos deben llegar como una necesidad, como una consecuencia de lo ya vivido, nunca como una imposición. Debemos reaccionar contra la educación convencional e intelectualizada dejando que la música palpite libremente en nuestros niños.

El enorme entusiasmo que han despertado entre los educadores los nuevos métodos de enseñanza, impone que las autoridades competentes pongan en práctica el mayor número posible de Cursos de Perfeccionamiento para los educadores en ejercicio en todo el país. En Santiago, se han iniciado cursos especiales en la Escuela Vespertina de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile y en la Universidad Católica de Santiago, pero esto no es suficiente y urge la creación de equipos de profesores que puedan viajar por todo el país en calidad de asesores de los profesores en ejercicio.

Para terminar querría recordar las palabras de Kurt Pahlen: "En el terreno de la Educación Musical no es necesario una reforma leve y paulatina, se necesita una revolución. No se trata de hallar mejoras dentro de los métodos usados hace tiempo. Se trata de borrar y empezar de nuevo".

# Proyecciones de la música y de la educación musical

por Elisa Gayan

Profesora de Psicología Aplicada en el Subdepartamento de Pedagogía Musical del Conservatorio Nacional de Música.

## Fundamentos:

A) Si pudiéramos observar la evolución total de la música a través de los tiempos, podríamos comprobar, fácilmente, que, *en su médula, ha estado siempre formando parte del gran proceso vital de la humanidad*; vale decir, formando parte de las fuerzas que gobiernan ese proceso vital. Así, no podríamos concebir la llamada "Historia de la Música" como una colección de fechas, incidentes y hechos. En realidad, se trata del proceso evolutivo y de desarrollo de un arte determinado: la música. Arte que descansa sobre dos pilares inamovibles: *vibración y ritmo*. Puesto que estas dos fuerzas constructivas perduran y han permanecido indemnes a través de siglos y culturas, lo que hace que nada pueda añadirse o perderse de lo específico en ellas, tendríamos que deducir que, en este proceso evolutivo, sólo *ha habido transformaciones, "metamorfosis"*, como habría dicho Goethe. Una metamorfosis realizada por fuerzas que han laborado y siguen, incesantemente, reflejando la naturaleza del hombre o del pueblo que la creó o la está creando, acondicionada a las diversas fases del pensamiento y del sentimiento humano.

Así, si quisiéramos llegar al origen de la música, tendríamos que recorrer las mil y una teorías hasta llegar a más de alguna, actual, que busca la confirmación de la *simbiosis hambremúsica* o viceversa.

Si nos refugiamos en los principios spencerianos, tendríamos que aceptar que todos los sentimientos que mueven a un ser vivo (animal u hombre) —agradables o desagradables— tienen un sello común: *son excitantes del sistema neuromuscular y tienden a convertirse en acción*, sin olvidar aquellos, poco comunes que, —por su carácter o intensidad—, puedan ejercer una acción inhibitoria o un efecto depresivo. Esta posible regla general podría reducirse a lo que es la actividad refleja, concepto dinámico moderno que, bajo el nombre de "Reflexología", agrupa los fenómenos psicológicos sobre dos ejes fundamentales: *estímulo-reacción* o *sensación y movimiento*, sea éste expreso o activo o en potencia. De suerte que el hombre, actualmente,

E

y a la luz clínica, corresponde a la fórmula: O <— que sería: *el individuo*

R

*es una unidad sicobiológica (o) en función de estímulo-reacción.*

La relación entre estos principios generales y la música, la encontramos en todo orden de cosas y la vida diaria nos está entregando múltiples ejemplos, si es que somos capaces y tenemos tiempo suficiente para tender una mirada exploradora a nuestro alrededor.

Si nos vamos al terreno de la investigación, casi se puede asegurar que toda música *fue vocal en su origen*. Los diferentes cambios de sonidos y ruidos producidos por la voz, como producto del juego combinatorio de ciertos grupos musculares que constituyen el sistema fonador, serían de acción espontánea, excitados por los estimulantes psicológicos inherentes a todo cambio anímico concomitante a estados afectivos, ya sean éstos accidentales o de acción prolongada.

Del simple fonema primitivo nace la palabra. De la combinación de palabras nace el lenguaje y, desde que aparece el lenguaje en la historia de las sociedades, comienza a eclipsarse la fuerza del garrote, de la dentellada o el predominio del más brutalmente feroz. El nexo y reacciones interhumanas producidas a través del lenguaje son de amplitud insospechada en la auto-superación y relación espiritual entre los hombres, *puesto que es una manifestación que está situada en aquella zona de intersección de la vida con el tiempo y el espacio*, gozando de la misteriosa superioridad que le otorga su poder de expresar las ideas, y ser el portavoz de los estratos afectivos y especulativos más profundos que mueven a la personalidad humana.

La expresión vocal, en substancia, empieza en el hombre desde los primeros albores de su vida extrauterina. Así pueden observarse en su conducta manifestaciones que no son primariamente utilitarias y sí meramente expresivas; esto es, indicadoras de las variaciones de su Ser. Este aspecto expresivo es, inicialmente, involuntario e inconsciente: gestos, actitudes, modificaciones glandulares, vasculares y musculares coexistentes con el grito del recién nacido o con el grito o el lloro del lactante, evidencian las modificaciones o alteraciones corpóreas del Ser en que ocurren. Estas son fácilmente observables, al extremo que ya existe toda una pauta interpretativa de expresiones en relación a las necesidades vitales que las ocasionan. Por otra parte, en una fase rápidamente posterior, se produciría una segunda situación, que es la más importante, que consiste en el momento en que el lactante va a asociar la producción de ciertos gestos, gritos o movimientos con la obtención de ciertas satisfacciones. Desde este momento, lo que se producía de un modo espontáneo pasa a ser —ahora— provocado, deliberadamente, como recurso para comunicar sus apetencias; o sea *ya hay una carga afectiva y una intencionalidad manifiesta al servicio de una necesidad vital*, expresada a través de un grito simple y cambiante.

Este grito del recién nacido o del lactante, sería en sí, la reproducción fiel del grito en la horda primitiva. Si creemos en Pierre Janet, tendríamos que el hombreanimal más fuerte, colocado en su puesto de observación, habría percibido la horda enemiga: sentía furor, rugía, gritaba y se lanzaba al ataque; pronto los restantes componentes de la horda, asociaron esos gritos

de furor con la lucha, y se creó el primer reflejo condicional —*germen de educación e instrucción*—: en cuanto oían tales gritos con sus cambios de intencionalidad, se aprestaban al ataque. Si seguimos creyendo en Janet, tendríamos que este grito, que tan pronto anunciaba la lucha como el descubrimiento de pastos o manantiales, debe haber estado cargado —como el del lactante— *de diferentes caracteres de intencionalidad, diversa altura, intensidad y duración.*

Si buscamos la relación con la música: ¿qué es la melodía? ¿acaso no se dice que es la combinación de sonidos de diversa altura, intensidad y duración?

Luego tendríamos, así, que los orígenes de la música se confundirían con los orígenes del lenguaje humano y que la música, en sus manifestaciones iniciales, es *una forma de movimiento y un modo de expresión.*

Esta segunda afirmación la podríamos evidenciar, además, con más de alguna observación de los fenómenos más elementales en la sicología de los muchedumbres, si aceptamos el valor primitivo de las inflexiones musicales como modo de expresión de los sentimientos comunitarios. Así, cuando una multitud se conmueve, es un grito colectivo su primera reacción, ya sea de entusiasmo o de cólera; y, al mismo tiempo que vemos los brazos agitarse amenazadores o las manos golpear en signo de aplauso y de aprobación, se oye el ruido confuso de millares de gargantas o irrumpe espontáneo el canto. Confírmase, así, la tendencia a una sinergia general como expresión de sentimientos comunes.

Si examinamos las más completas teorías sobre la música: las técnicas de Helmholtz o Wallaschek, las naturalistas de Darwin o Vaschide, las sociológicas con Guyau, por ejemplo; las estéticas con Berlioz o Wagner o las opiniones literarias sobre ella, desde Stendhal a D'Anunzio, encontramos que, con rara unanimidad, reconocen el papel importante de la música *como medio de expresión de los estados afectivos (ánimicos según nuestros días) y admiten lo que hoy podemos llamar "su función reguladora en el equilibrio intrasíquico".*

### *Influencia de la música.*

B) ¿En qué medida la música actúa sobre el organismo vivo como estimulante psicológico?

La estética científica y la clínica, valiéndose de los resultados obtenidos o reunidos por observaciones accidentales o dirigidas, nos dan su palabra.

Por una parte, que la influencia de la música sobre todo ser vivo es un hecho, es una verdad de perogrullo y se le ha señalado en todos los tiempos; el Egipto canta en su historia y en la leyenda. Si del Nilo pasamos al Eufrates, encontramos que la civilización asiria cultivó este arte asignándole hasta una de sus diosas, Astarté. Israel nos ha legado en la Biblia todos sus testimonios de la importancia que se atribuía a la música sobre los senti-



mientos humanos. ¿Quién no recuerda a Saul y David con su lira de efectos sedantes o antiespasmódicos? Toda la antigüedad se sumerge en una verdadera intuición acerca de la influencia musical sobre el hombre. Los griegos le asignaron, además, a la música, el papel preponderante de ser la expresión de algunos sentimientos. Los más connotados autores líricos o dramáticos fueron, en su mayor parte, cantores, músicos y poetas y dieron tal importancia a la música, que, se sabe, los momentos álgidos de sus piezas, los resolvían intercalando grandes conjuntos corales, con lo que se podría probar que los efectos de la palabra cantada son mucho más intensos que los de la palabra hablada. Aristóteles dejó planteado el problema psicológico de la influencia de la música sobre el hombre, al tratar, conjuntamente con otros filósofos griegos, de probar un paralelismo bilateral: *un sentimiento dado se exteriorizaría por cierta manera musical a la vez que esa manera musical podría despertar el sentimiento correspondiente*. Los romanos, en cambio, a pesar de tener o ser, en algunos casos, buenos músicos (Vitelio, Macrobio, Censorinus, etc.), no tuvieron más que nociones empíricas sobre estos efectos psicológicos.

Para no extendernos en un verdadero laberinto histórico y aunque sea bajo otra lente, bien valdría la pena ir consignando aquellas experiencias clínicas que cada una, a su vez, ha ido entregando a la ciencia musical un nuevo aporte.

Así, tenemos a Clermont Ferrand cuando nos dice: "la música, variando sus diversos modos, el mecanismo de su ritmo, la vivacidad de su melodía, su conjunto armónico, sus combinaciones timbrísticas, parece responder a diversos modos de acción fisiológica y desempeñar el rol de antiespasmódico, ya sea ella simple, estimulante o moderadora". De estas sabias palabras en todo su amplio alcance, podemos deducir que el consejo médico "oír música" no debiera limitarse a la sola indicación indiscriminada. *Debiera estar supeditada al conocimiento de una selección controlada de obras, de acuerdo con lo que convendría en cada caso*. En otras palabras, no considerar la música como una mera distracción sino como un elemento médico comparable a ciertos remedios activos de la terapéutica que, en ciertas dosis, pueden ser favorables y curativas, pudiendo convertirse en altamente peligrosas y tóxicas por una dosificación inadecuada. Igualmente, debiera efectuarse una delicada selección, no sólo en la cantidad de la ejercitación musical que cabe indicar o permitir al individuo que se dedica a su estudio, sino efectuarse, también, esta misma selección en la elección de los autores que convendría poner en sus manos. Así, no podríamos decir si Mozart le conviene a los neurasténicos, o Beethoven a los hiperexcitados, o Chopín a los hipersensibles o Wagner a los deprimidos, si no tenemos —a priori— el estudio complejo de cada personalidad. Por otra parte, no tenemos aún en nuestros días, un cuadro médico que pueda darnos consejos verdaderamente autorizados. Felizmente, si, podemos afirmar la enorme atracción que este tema está ejerciendo cada día en el campo de la clínica, y día llegará en que podamos

tener determinada aquella pauta científica, con toda su precisión, que permita conocer y aprovechar los servicios terapéuticos que pueda prestar la música, también los peligros e inconvenientes que pueda encerrar, y los factores aprovechables en una real educación a través de ella.

### *Estímulo de la música.*

#### C) ¿Y cómo factor de estimulación fisiológica?

Vaschide en su obra "Les coefficients respiratoires et circulatoires" nos dice que los estudios en este terreno podrían tomar dos direcciones: "*ir de las causas físicas a las reacciones fisiológicas o descomponer la reacción en sus elementos, observando el carácter de cada componente*". Si con este concepto nos acercamos a las observaciones mencionadas por Ferrand en su obra "Essais physiologiques sur la musique", podemos constatar muchos fenómenos orgánicos, o coeficientes somáticos, que acompañan a la reacción espontánea frente al estímulo musical. Por ejemplo: el fisiólogo Heller destacó el violento flujo sanguíneo, en un vaso recién abierto, a consecuencia de una hipertensión cardíaca producida por el brusco redoble de un tambor. Saltando en el tiempo, pude experimentar, personalmente, el mismo hecho al sufrir una violenta hemorragia nasal en el Teatro Astor, al recibir el impacto de un vibrador electrónico, mal regulado e intercalado, en la obra de un connotado compositor durante uno de los Festivales Bienales de Música Chilena del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile.

Charpentier y Conty dan cuenta en su obra "Recherches sur les effets cardiovasculaires des excitations des sens" de las reacciones que en este sentido determinan las excitaciones auditivas. Así, afirman que "la amplitud de las reacciones corresponde a la intensidad del sonido; pero, que si las excitaciones se repiten, se produce una adaptación y disminuye o desaparece la reacción". La clínica, en nuestros días, a través de la reflexología, nos diría: luego de producida la reacción y establecido el complejo condicionado al estímulo sonoro recibido, se produce la acomodación sicobiológica; "la postura orgánica global", la posición neuromuscular adecuada y se asienta el hábito. Producido éste, se va de la fatiga concomitante a una acción prolongada de tipo tensional y, —en más de un caso—, se puede llegar al estado conflictual sinónimo de una fase paradójica o neurosis experimental. Con esto, tendríamos claramente expuestas las razones que priman frente a una obra musical exhaustivamente estudiada, la que, sin causa aparente, se "echa a perder". Quienes sufren o han sufrido estos inconvenientes —profesores y alumnos— sabemos que, en estos casos, lo único valedero es abandonar la obra y dejar que el sistema nervioso descansa lo que prudentemente se pueda, con respecto al problema. Posiblemente, pasadas algunas horas o algunos días (si es que se puede), desentrañamos la obra de marras y nos encontramos con el feliz descubrimiento "que sin haberla estudiado últimamente"

salió mucho mejor. En realidad es lo que, normalmente, debe suceder si el estudio primitivo fue bien guiado y los reflejos bien adquiridos.

Siguiendo en el campo investigativo, es Degiel quien da a conocer, en sus observaciones publicadas por "Annales neurologiques russes", los efectos de la música sobre la presión sanguínea, aumentándola o disminuyéndola; en estos casos, los movimientos cardíacos, igualmente se aceleran o retardan, lo que altera todo el mecanismo circulatorio y respiratorio.

Pero, quien, en realidad, más ha contribuido al estudio del problema "música-fisiología" es el médico y biólogo francés Charles Feré, al comunicar a la Sociedad de Biología de París, en su obra "Sensation et Mouvement", los siguientes principios, productos de sus observaciones clínicas reiteradas:

"Los sonidos aislados producen *cambios en más* sobre la fuerza dinamo-métrica y sobre la circulación capilar;

"las modificaciones dinámicas y circulatorias son sensiblemente paralelas entre sí, y determinanse proporcionales a la amplitud y al número de vibraciones (frecuencias) excitadoras; luego

"la intensidad y la altura del sonido actúan sobre el organismo produciendo una excitación muscular y circulatoria. Este efecto es pasajero y su máximo varía con la naturaleza de la excitación y las condiciones particulares del sujeto".

Deliberadamente Feré llevó sus investigaciones con la acción de sonidos aislados por cuanto consideró que, al realizarlas con obras trabajadas, posiblemente, en las reacciones primarían las vivencias y asociaciones.

Al hablar de "excitación muscular", Charles Feré trató de descubrir el coeficiente personal de trabajo muscular concomitante a una reacción fisiológica, elevando o reforzando el estado del tonus muscular. Este principio ha tenido gran repercusión en nuestros días, si comprobamos que las grandes industrias y empresas comerciales de envergadura, están usando la música como estimulante en las curvas bajas de rendimiento humano y mercantil.

Para dosificar este elemento de estimulación, también se tiene presente otro de los principios ferianos, aquel que se refiere a las interrupciones: "la interrupción del sonido en un sujeto que está al margen de fatigarse por las excitaciones auditivas, determina una agradable sensación de reposo y mejora su cantidad de trabajo". Esta excitación por suspensión de los estímulos sonoros, explicaría el efecto que puede producirse u obtenerse de los silencios bien usados en las obras musicales y la necesidad de control de los niveles dinámicos, si se le está usando con carácter utilitario.

Más tarde, Feré estudió experimentalmente la influencia de los intervalos, de los tonos mayores y menores, de la sucesión de gamas ascendentes o descendentes que dio a conocer en varias obras publicadas en colaboración con el pianista Marie Jäell.

Por otra parte, el profesor ruso Taechanoff expuso resultados muy parecidos a los de Feré, obtenidos mediante el uso del ergógrafo de Mosso para

medir la cantidad de trabajo muscular frente al estímulo musical. Observó, en primer término, que la música ejerce una innegable acción sobre la actividad muscular del hombre, reforzándola o inhibiéndola según el carácter de la melodía que actúa; pudo constatar un aumento del consumo de oxígeno y una emisión de anhídrido carbónico muy superior a lo normal. Esto explicaría, en parte, la tradición árabe que nos dice: "que el canto y las flautas de los pastores engorda más el rebaño que la buena hierba", si pensamos que los animalitos también son seres vivos, y, por tanto, sujetos a muchas de nuestras reacciones.

El profesor Dutte, del Laboratorio de Fisiología de Roma, ha publicado interesantes observaciones acerca de la influencia de las excitaciones musicales sobre la termogénesis animal. Con el objeto de ampliar las adquisiciones de Degiel y Tarchanoff, sometió a diversos animales a la influencia de la música, haciéndoles oír un órgano durante un tiempo determinado (una hora u hora y media), observando que la termogénesis se exagera en algunos (pichones y pájaros) o disminuye en otros (conejos). El autor supone, entonces, que la música determina *un estado de tensión síquica especial*, probablemente, porque el proceso de atención que ella reclama, hace disminuir al aflujo de sangre a la periferia con lo que disminuiría el calor irradiado. Estas experiencias coincidirían con las del profesor Mosso, cuando determina y sostiene que todo proceso de actividad síquica dirigida, determina una vasoconstricción circulatoria periférica.

Gracias a una interesante casualidad, el profesor Patrizzi de la Universidad de Módena, pudo realizar experiencias importantes respecto a la influencia de la música *en la circulación cerebral*, al recoger, gráficamente, las reacciones fáciles de observar en una membrana cicatricial que, por decirlo así, se distendía o deprimía al aumentar o disminuir la tensión sanguínea intercraneana, en un muchachito que había recibido una lesión traumática del cráneo y al que se colocaba bajo estímulos musicales diversos. Pero, asimismo, pudo constatar Patrizzi que estos cambios no guardaban paralelismo alguno con el carácter de la música que se le hacía oír; era sólo y exclusivamente una vasodilatación o vasoconstricción consecutiva a una reacción global periférica. Con esto se planteó el problema si a las excitaciones musicales corresponde una actividad de la circulación cerebral por trabajo químico de la substancia gris o si esos trastornos deben imputarse a los fenómenos circulatorios generales que acompañan a cualquiera reacción de carácter síquico.

En esta última fase —dice Patrizzi mismo— no se busca una simple relación entre el oído y un centro cerebral sino con el organismo entero, con sus diversos sentidos, músculos, glándulas, etc. Así llega a la conclusión que todos podemos experimentar: "que la música se siente con todo el cuerpo y todo nuestro mundo configuracional, a menos que se trate de un caso de sordera síquica".

Por otra parte el profesor Mentz de la Universidad de París, estudió la influencia de las excitaciones ritmadas, observando que el ritmo respiratorio

tiende a coincidir con el ritmo excitador, al tomar el sujeto los sonidos más fuertes o pulsos rítmicos como punto de partida para sus inspiraciones y expiraciones: en otras palabras el ritmo fisiológico, espontáneamente, se "acomoda" a las acentuaciones rítmicas alterantes. Posiblemente, basado en estas conclusiones, Jacques Dalcroze dio a conocer su sistema ritmiciano como un medio de educación, que aún no ha sido superado.

La mayor parte de las experiencias se han hecho con individuos supuestos normales, idiotas y orates, o con individuos que se encuentran en estado de inferioridad psicológica (conflictos, neurosis), o en aquellos en que las funciones síquicas superiores se encuentran traumatizadas, obnubiladas o, francamente desaparecidas. Y cabe decir que los factores producidos, podrían considerarse comunes a todos los casos.

Luego las alteraciones fisiológicas producidas por el estímulo musical han sido y son francamente observables a través de la clínica si se les capta en forma científica, o directas si tenemos la experiencia suficiente para poderlas valorar y catalogar.

Ahora: que estos cambios síquicos y fisiológicos signifique que se hable de una "emoción musical" es un error más o menos fuerte. Clínicamente hablando, *la emoción es un estado de déficit del individuo*. "Bajo el impacto de una emoción —dice Henry Bergson— nos encontramos como en el vértice de un torbellino". Una emoción produce y altera tan profundamente todo el sistema sicosomático, que hasta puede sobrevenir un colapso mortal. Luego, no podríamos hablar de la llamada "emoción musical" en nuestros días sin caer, vuelvo a decir, en un error conceptual. La emoción exacerba o inhibe totalmente nuestra capacidad de autocontrol y *frena*, por así decirlo, nuestra capacidad seleccionadora y discriminatoria.

Que la música con su alto poder evocador nos altera, también profundamente, no cabe la menor duda. Pero, estas alteraciones, corresponden a *infinitos cambios anímicos* (estados de: nostalgia, lejanía, tristeza, poesía, serenidad, misticismo, pavor, angustia, ironía, voluptuosidad, alegría, aprensión, depresión y hasta morbosidad). Pero todo esto está sujeto AL TIPO INDIVIDUAL (*raza con hemisferio y nacionalidad; edad: cronológica, mental e intelectual; sexo, cultura e intereses*) y en función al MEDIO SOCIAL PREDOMINANTE (determinado o en evolución, como sería una postguerra, por ejemplo, con todas sus secuelas). Y, completando este cuadro, tendríamos, además, que todos los cambios anímicos en que nos sumerge la música estarían en función al tipo psicológico, y a los rasgos de personalidad bien integrada o nó, y a los valores culturales que rigen a cada cual, según las teorías de Spranger.

#### *Escritura o gráfica musical.*

D) Del lenguaje verbal y el lenguaje musical.

Vimos ya, que en su fase naciente, se confunde la música con el lenguaje

verbal. Luego llegamos a una etapa en que el lenguaje individual se hace doble, hay dos medios de expresión: *hablar y cantar*. La palabra se amplía y se perfecciona cada vez más, para la expresión de ideas; la melodía se dilata, se enriquece y se perfecciona de manera similar, para expresar el mundo anímico y el de los sentimientos. Progresivamente el hombre busca la representación gráfica de sus fonemas verbales para lograr la representación gráfica convencional de sus ideas: *nace la escritura verbal*. Por un proceso, análogamente convencional, el hombre llega a establecer la escritura o gráfica musical. Al sistema fonador o sistema neuromotor de la fonación se agrega el sistema neuromotor de la gráfica. A las imágenes motrices de la articulación verbal y melódica se agregan las imágenes motrices de la ejecución gráfica. Cada forma de lenguaje presenta dos fases distintas: una que puede llamarse natural o educación espontánea y otra que puede llamarse educación técnica o instrucción en el lenguaje de que se trate. Así, el proceso sicofisiológico que requiere la educación técnica, tanto para el lenguaje verbal como para el musical, debiera ser el mismo y en la misma forma generalizado. La menor difusión del lenguaje musical podría atribuirse a que se le supone una menor utilidad en la vida, así como el individuo aprende lenguas extrañas a la lengua madre. Posteriormente y siguiendo la escala natural de desarrollo, aparecen formas especiales de educación técnica relacionadas con la ejecución instrumental; es decir, la coordinación sistemática de movimientos, de acuerdo con el instrumento a ejecutarse como asimismo la adquisición de conocimientos para la lectura de la representación de signos musicales.

### *Funciones esenciales del lenguaje musical.*

Desde la iniciación de las exploraciones clínicas, se logró establecer que las perturbaciones verbales, a veces no repercutían en el lenguaje musical. Al principio, estas observaciones se consideraron meras singularidades clínicas pero, la repetición de observaciones similares, hizo suponer a médicos y psicólogos que, si bien ambos lenguajes se presentaban como funciones análogas, se podía pensar en un cuadro de desarrollo autónomo en cada caso, subordinado al funcionamiento de imágenes cerebrales propias, susceptibles de educarse, modificarse o destruirse independientemente entre sí.

Los más connotados estudiosos en este terreno, Charcot, Grasset y Ferrand, concuerdan al considerar esta independencia motriz, con imágenes que varían según los músculos que intervengan, como una manifestación de la actividad cerebral. El cerebro, órgano en perpetua evolución y provisto de millares de neuronas disponibles, se cree que especializa a ciertos grupos de ellos para las manifestaciones musicales. Esto fundamentaría la ausencia de perturbaciones en lo musical cuando se presentan cuadros afásicos en lo verbal.

*Centros fisiológicos del lenguaje musical:*

Hasta la fecha podría hablarse de cinco núcleos que se localizarían en cinco centros o grupos celulares especializados de la corteza cerebral, ubicados dentro de los generales correspondientes. Tendríamos:

1.—Centro Sensorial de las “imágenes auditivas” donde se localizaría “el sonido oído”;

2.—Centro sensorial de las “imágenes visuales” o sea del “sonido leído”. La imagen visual de la nota X o sonido tal, en una persona que está adquiriendo educación técnica para ello, después de impresionar la retina, es conducida por las vías ópticas y va a fijarse en las células visuales especializadas como centro de visión musical. Es importante considerar este aspecto en relación con la inutilidad del “solfeo rítmico” y la importancia del “solfeo cantado” que es la única fuente esencial para establecer el reflejo específico que corresponde al fenómeno audiovisual.

3.—Centro motor de las “imágenes de la articulación” que preside los diversos movimientos realizados por los músculos fonadores en la emisión del canto;

4.—Centro motor para las “imágenes gráficas” encargado del complejo mecanismo interno que preside la ideación musical hasta exteriorizarlas en sonidos escritos; y

5.—Centro motor de las “imágenes de la ejecución instrumental” encargado de presidir y regular los múltiples movimientos combinados que requiere una determinada especialidad. Este centro no tiene su paralelo en el lenguaje verbal. Es específicamente absoluto y autónomo y especializa neuronas motores determinados, los que pasan a ser, a su vez, centros funcionales propios para cada movimiento. Su presencia se conoce bajo el nombre de *melodía cinética*, la que está subordinada directamente al tipo de especialización. Así tendríamos que:

Los pianistas, por ejemplo, especializarían los centros neuromusculares de ambas extremidades y su respiración;

Los flautistas o cualquier instrumentista de Viento, ambas manos y su aparato respiratorio;

Los violinistas o cualquier instrumentista de Cuerdas, la disociación en sus extremidades superiores (una pulsa las cuerdas, con digitaciones pequeñas y desplazándose semihorizontalmente de arriba abajo mientras la otra desarrolla movimientos amplios de arco); y los cantantes requieren, esencialmente, de todo su sistema respiratorio.

De aquí la necesidad evidente de ir formando una mecánica instrumental en forma gradual, lenta y sistemática, que consulte las necesidades complejas que se van presentando a lo largo de la literatura instrumental y las excelencias o deficiencias que pueda presentar el sujeto. Es por eso que propender a la estandarización de determinadas “escuelas de ejecución instrumental” fijando, prematuramente, determinada tipología de reacciones sub-

ordinadas a un mecanismo dado, podría ser pernicioso si no corresponde a los factores anatómicos que presenta el individuo en su normal decurso de desarrollo y maduración física y fisiológica.

*Tipos individuales según la preeminencia de alguno de los centros:*

El funcionamiento de los diversos centros es general. Sin embargo, se ha podido comprobar que existen condiciones particulares a cada individuo según las conclusiones a que han llegado fisiólogos como Brissaud, Bernard, Bloc y Charles Feré. Las observaciones que han dado a conocer nos ponen frente a los diversos tipos funcionales del lenguaje verbal, que podrían proyectarse en el estudio del lenguaje musical. Para llegar a una aproximada clasificación tendríamos que agrupar a los individuos en dos grandes bloques:

- 1.—Los analfabetos musicales y
- 2.—Los educados musicalmente.

Los analfabetos musicales presentan sólo dos grandes grupos; *el auditivo* (en su mentalidad musical predominan las imágenes auditivas, no requiere del canto para identificar y recordar un trozo determinado y si adquieren destreza manual pasan a constituir al ejecutante que “toca de oído”); y *el fónico* (aquel en el cual predominan las imágenes motrices de la articulación; en otras palabras, para recordar e identificar un trozo, requiere cantarlo).

Los educados musicalmente se agrupan en:

- 1.—Sensoriales, y
- 2.—Motores.

Los sensoriales se subdividen, a su vez, en auditivos y visuales. *El auditivo* es el más difundido porque el número de imágenes auditivas es inmensamente mayor en el terreno sensorial; recuerda la música como si la estuviera “oyendo interiormente”. *El visual* es menos difundido porque requiere para ello de una educación técnica más completa ya que recuerda la música como si “la viera escrita” o fuera leyéndola mentalmente.

Los tipos motores son varios, pero predominan tres grupos: a) *el de articulación fónica*; b) *el tipo motor gráfico* y c) *el tipo motor instrumental*. Finalmente, encontraríamos un tipo funcional completo o sea aquel que combina en proporciones equivalentes y equilibradas, sus imágenes visuales, fónicas, gráficas y de ejecución. Entre los analfabetos musicales puede encontrarse individuos que reúnen mayor número de estos factores ya que, en su actividad intelectual musical, usan en iguales proporciones sus imágenes auditivas, fónicas y de ejecución. En cambio, en los educados musicalmente, el tipo completo es rarísimo por su misma tendencia hacia una especialización determinada. Entre los compositores se puede observar de más cerca el tipo funcional: algunos componen “oyendo mentalmente”; otros, *articulando* las imágenes sonoras (cantando), los más *viendo*, como notas escritas;



otros *escribiendo* los sonidos a medida que cantan y piensan y otros *ejecutando* en sus instrumentos preferidos (grandes improvisadores).

*Influencia de la enseñanza musical en los tipos funcionales:*

Si deseamos ejercer enseñanza o educación musical de tipo elemental en los individuos, nos podríamos encontrar con las siguientes posibilidades:

a) En los analfabetos musicales:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. El individuo que, espontáneamente tiene educados sus centros de imágenes auditivas y de articulación fónica;                               | } | tiene buen oído y canta bien.   |
| 2. El que tiene buen centro auditivo y en menor escala su articulación fónica (puede deberse a deficiencias físicas o fisiológicas);          | } | tiene buen oído y canta mal.  |
| 3. El que no posee ninguno de los 2 centros en condiciones favorables;  | } | oye mal y canta mal.  |
| 4. El que tiene espontáneamente buenas condiciones en ambos centros pero presenta una capacidad discriminativa débil o mal enfoque imitativo; | } | tiene buen oído, canta bien pero no es justamente aquéllo que se desea que imite, corrigiéndose solo y espontáneamente. |
| 5. El que presenta las mismas condiciones anteriores, pero ninguna capacidad discriminatoria. No posee audición psicológica.                  | } | Canta bien pero un sonido totalmente distinto al dado, no lo percibe, ni se corrige.                                    |

b) En los educados musicalmente, tendríamos:

1.—Se puede tener mal oído y, sin embargo, ejecutar discretamente, según el instrumento que se elija. *La música leída* es, en este caso, la base para la coordinación de movimientos musculares suficientes para la reproducción manual de los símbolos vistos;

2.—Se puede tener buen oído y mala memoria visual. En este caso las excitaciones auditivas predominan sobre la fotografía visual. En ellos predominan sus vías audiomotrices;

3.—Se puede tener un buen oído relativo con predominancia de las imágenes motrices, pudiendo llegar a ser verdaderamente virtuosos de la ejecución; y

4.—El tipo mixto o completo que, como en el caso anterior de tipología, sería aquel que posee una combinación equilibrada de todos los factores.

### *Patologías en el lenguaje musical:*

La facultad de comunicarnos con el mundo exterior presupone dos géneros de actividades: 1) la comprensión de las expresiones ajenas; y 2) la aptitud natural para expresar, inteligentemente, las propias. Cuando se altera la noción simbólica de los diversos medios de expresión constitutivas del lenguaje verbal, decimos que se encuentra perturbado. Estas perturbaciones se conocen con el nombre genérico de "asimbolías" que pueden agruparse en tres grandes bloques:

A) Alteraciones con respecto a las formas. La más conocida es la *Apraxia* o sea la incapacidad o pérdida de la facultad discriminatoria con respecto a las formas geométricas;

B) Alteraciones con respecto a los gestos. La más difundida es la *Animia* que puede ser receptiva o motriz. La primera consiste en una falla de discriminación o de apreciación con respecto a lo real; la segunda corresponde a la discordancia entre el gesto y el contenido de la palabra o situación;

C) Alteraciones con respecto a los sonidos. Las perturbaciones más frecuentes son las *Laloptias*, cuando se refiere a perturbaciones del lenguaje verbal y las *Amusias*, cuando se trata de perturbaciones en el lenguaje musical;

### *Las Amusias.*

A Charcot se debe el planteamiento definitivo de las amusias o afasias musicales. De Francia pasó este estudio médico a Italia y en la actualidad está universalmente reconocido. Knobauch y el ruso Onanoff, en su obra "Enfermedades nerviosas" presentan, finalmente, un cuadro esquemático de seis tipos de amusias:

1.—Amusia motriz o efema musical: el individuo comprende la música pero no puede cantar (caso frecuente en la esquizofrenia);

2.—La paramusia: el hombre canta pero equivoca alturas y duraciones del sonido que oye;

3.—La alexia musical: el individuo no puede leer música a pesar de poseer educación musical;

4.—La animia musical: el individuo no puede ejecutar el instrumento de su conocimiento y preferencia a pesar de tener antecedentes de su estudio; y

5.—La amusia sensorial: el individuo carece totalmente de discriminación tonal.

A estos cinco grupos se podría agregar la agrafia musical que consistiría en la pérdida de la capacidad de escribir música y la amusia de conductibilidad, dada a conocer en nuestros días por la clínica Wysmann, que consistiría en la correlación entre la supresión o interrupción de las vías motrices produciendo el trastorno correspondiente en la actividad musical. Este principio aún se encuentra en el terreno de la hipótesis.

*Otros trastornos de tipo fisiológico:*

1.—Las hipermusias: o sea exageraciones mórbidas de las funciones musicales (ataques de canto histérico, ciertos casos de imaginación creadora, crisis intelectuales observadas en algunos músicos de genio, como dice Lombroso);

2.—Las paramusias atípicas: desviaciones de la línea asociativa frente al estímulo musical (tonofobias, transposiciones sensoriales o audición coloreada, y las perturbaciones en la percepción de ritmos y sonidos); y

3.—Asociaciones mórbidas: que tendrían relación con perturbaciones en el terreno sexual frente a o producidas por el estímulo musical.

Aparte de todos estos trastornos que afectarían específicamente a las manifestaciones musicales, conocemos ampliamente los trastornos que afectan al lenguaje verbal, estados patológicos que podrían equilibrarse por medio de una reeducación acondicionada a través de manifestaciones musicales. Vale decir, mediante la música, producir, como proyección, un reacondicionamiento de las vías motrices perturbadas en lo verbal.

De acuerdo con el cuadro elaborado por la Sociedad Norteamericana para el estudio de las alteraciones del habla, tendríamos:

A) Las diversas fases de Disartrias (defectos de articulación originados por lesiones del neuroeje);

B) Las Dislalias (defectos de la expresión verbal de origen extraneúrico);

C) Las Disfasias (debilitación o pérdida de formación de las asociaciones verbales por disminución de la imaginación mental, debido a enfermedades, shock o trauma);

D) Las Disfemias (desórdenes varios del habla, debido a siconeurosis). En esta clasificación se consignan todos los tipos de espasmodismos o tartamudeos (el crónico o habla tropezante, el críptico o tartamudeo silencioso y el tónico o balbuceo);

E) Las Disfonias (defectos de la voz: incluyen todas las alteraciones de la fonación debidas a perturbaciones orgánicas o funcionales de las cuerdas vocales o por respiración defectuosa. Asimismo el amplísimo cuadro de caracteres individuales de la voz); y

F) Las Disritmias (defectos del ritmo no incluíbles en la tartamudez). Entre éstas las más comunes sería la *disritmia pneumophasia* o defectos de la seriación respiratoria (la persona habla ahogándose); *disritmia prosodia* o sea defectos de la acentuación (la persona habla sin las pausas de lógica verbal, sin esfuerzo prosódico); y la *disritmionia* o sea defectos de la inflexión vocal (la persona habla en forma monótona y monotona).

Para la mayor parte de estos trastornos la clínica ya está buscando la rehabilitación a través de las manifestaciones musicales; así, la música, con sus múltiples matices y medios de actividad, se va adentrando cada vez más en los laboratorios y centros de reeducación.

Salvando las distancias, nuestro país también ha realizado experiencias investigativas: don Luis Mutschler Betbeze, profesor de la cátedra de Violín en el Conservatorio Nacional de Música y en la Escuela Normal Superior "J. A. Núñez" de Santiago, realizó sus primeros intentos al tratar de medir "la mayor o menor capacidad de reacción auditiva" aplicando, en el año 1936, el Test Seashore (1918), cuyos resultados fueron altamente discutidos por profesores y alumnos participantes. Cabe mencionar que los porcentajes más bajos los obtuvieron aquellos alumnos que eran las figuras estelares de la época; en cambio, los más altos, los obtuvimos los que no nos distinguíamos en ningún sentido. A través del tiempo he venido a comprender ese fenómeno al que, en ése entonces, no pude encontrarle explicación: el Test mismo estuvo muy bien aplicado y bien trabajado. Los resultados negativos, según los afectados, se debieron *al déficit emocional en que cada uno se encontraba*; tenían una posición que cuidar y un prestigio que mantener; luego, el "temor a lo desconocido" los inhibió y no pudieron reaccionar convenientemente. Este fracaso prematuro que se debió, a mi juicio, a un juego de tensiones negativas, significó la falta de interés por continuar la dirección investigadora que trataba de implantar el maestro Mutschler. Más tarde, también en el Conservatorio Nacional de Música, el profesor don *Alberto Spikin Howard*, que desempeñaba las cátedras de Piano y de Pedagogía Musical (1942), al obtener su título de médico, quiso adentrarse en el terreno de la investigación, con tanteos en el plano acústico y en el campo psicológico. Desgraciadamente, la fuerte atracción freudiana que sufría, hizo que toda experiencia terminara en alguno de los infinitos complejos en que se basa esa escuela sicoanalítica.

Cabe destacar el trabajo gratuito y sistemático que realizó por muchos años el señor Alfredo Bahamonde, —músicoterapeuta como se hace llamar— en el Hospital Traumatológico. Pero, en este caso, la música era medio de distracción solamente.

Es, a partir del año 1952, en el Hospital Siquiátrico de Santiago, gracias a la visión amplia de la Visitadora Social *señora Fresia Toro de Mujica* y del *Dr. Mario Vidal*, que se podría hablar de una acción prolongada de *la música como medio de readaptación social de los enfermos mentales*. Me ha cabido en suerte poder colaborar en esta cruzada en calidad de líder y especialista meloterápico. Muchas de nuestras experiencias han sido publicadas en revistas médicas, se han presentado con singular éxito en congresos internacionales de siquiatria o de terapia ocupacional, y —por sobre todo—, *se ha logrado despertar una conciencia* sobre la necesidad de encontrar la simbiosis medicomusical. Los médicos han respondido y es así como, cada día, se buscan mayores medios para hacer de un trabajo voluntario una disciplina sistemática. Cada vez, las manifestaciones musicales van intensificándose, y además de lo que la música significa como mero pasatiempo se le enfoca como herramienta de readaptación. Actualmente se realizan experimentos dentro de la clínica misma, transmitiendo música durante las

aplicaciones de diversas formas terapéuticas (aplicación de electroshock, sueño dirigido, etc.). La clínica y sus clínicos nos buscan, pero los músicos siguen embriagándose en sus melodías creadas o ejecutadas, o buscando terrenos históricos, muy respetables por cierto, pero olvidando que la música sobrepasa estas manifestaciones. Parecería que no se alcanza a captar la proyección humana de laborar para seres vivos que se encuentran en un plano de infelicidad.

Intencionalmente, no he explorado los alcances de la música en el terreno sociológico. Este aspecto ha sido muy explotado y sentimentalmente descrito. Se habla en todos los tonos del intercambio y conocimiento de los pueblos y de sus hombres a través de sus cantos; se crean rondas que dan la vuelta al globo terrestre, se entrecruzan las manos y se alzan banderas enfatizando una canción determinada. Esta es literatura barata, doméstica, al margen de tan alta jerarquía.

El terreno realmente científico de los alcances humanos y universales de la música con todos sus atributos, sólo muy pocos lo buscan.

Bien valdría ampliar e intensificar el interés por esta disciplina y así como se ha creado recientemente, en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Chile la carrera de Sicitoterapeuta, así podríamos ir pensando en la creación, en el Conservatorio Nacional de Música de la carrera de Meloterapeuta, en una acción combinada de la clínica y la música.

## *Colaboran en este número*

**CORA BINDHOFF DE SIGREN.** Educadora Musical, Directora del Instituto Interamericano de Educación Musical de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Miembro de la Comisión que elaboró los Programas de 1°, 2° y 7° años de Escolaridad Básica que el Ministerio de Educación puso en práctica desde 1966. La señora Sigren ha ocupado los cargos de: profesora de cátedra del Conservatorio Nacional de Música; profesora de Metodología de la Educación Musical en el Instituto de Perfeccionamiento de la Escuela Normal Superior "Abelardo Núñez"; Asesor Técnico Musical del Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación; profesora de Cursos de Temporada de la Universidad de Chile; Presidenta del Comité de Selecciones de los Cancioneros "Cantos para la Juventud de América"; Vocal del CDEM (1961-1963); Socia Fundadora de la Asociación de Educación Musical de Chile y de las Jornadas Pedagógicas Musicales y Miembro Ejecutivo del Comité organizador de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación Musical, Chile (1963). Actualmente es profesora de Pedagogía Musical de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales.

**TRAUTE BLECHER DE BÖGEHOLZ.** Nació en Berlín. En 1948 ingresó a la Escuela Superior de Música de Berlín en la que estudió piano con Rudolf Plage, teoría y dirección coral con Hans Chemin-Petit. En 1950 prosiguió sus estudios en la Escuela Superior de Música de Colonia con los profesores Hans Mersmann (musicología), Hans Anwander (piano), Robert Engel (flauta block), Walter Gerwig (música antigua) y Fritz Schieri (dirección coral).

Antes de llegar a Chile fue directora del coro de Radio Berlín y fundadora del Departamento de Educación Musical en Colonia. Actuó en conciertos de música antigua bajo el auspicio de "Jeunesses Musicale" en Colonia. Desde 1954, año en que se graduó, se dedicó primordialmente a la educación musical.

En 1963 fue contratada por la Escuela Superior de Música de Concepción para que se hiciera cargo de la formación de profesores de educación musical y de los cursos de dirección coral y de música antigua.

**BRUNILDA CARTES.** Directora del Instituto de Estudios Secundarios de la Universidad de Chile. Profesora de la Cátedra de Metodología Especial de la Música y Jefe del Sub-Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile.

Con anterioridad ha ocupado los siguientes cargos: Profesora de Música e Inglés en el Liceo Manuel de Salas; Visitadora de Liceos de la Dirección General de Educación Secundaria y Jefe del Servicio de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación.

**ELISA GAYÁN.** Profesora de Piano de la Cátedra de Teclado y profesora de Psicología Aplicada del Departamento de Pedagogía del Conservatorio Nacional de Música. Meloterapeuta del equipo médico del Hospital Psiquiátrico desde 1952. Creadora y asesora de la Escuela Vespertina de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Fundadora y actual Presidenta de la Asociación de Educación Musical de Chile. Asesora de los cursos de perfeccionamiento del 7º Año de Escolaridad Básica y de los cursos intensivos impartidos a los profesores que aplicarán el 7º Año.

**DIANA PEY.** Realizó sus estudios en la Escuela Superior de Música de Barcelona y en la Academia Frank Marshall de esa ciudad. Licenciada en Interpretación Superior con mención en piano de la Universidad de Chile y estudios de Musicología y Composición en el Conservatorio Nacional de Música. Miembro de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y Miembro de Honor de la Escuela de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad de Chile. Miembro de la Directiva de la Asociación de Educación Musical. Profesora del Conservatorio Nacional de Música de Ritmo Auditivo, Armonía, Teoría y Solfeo; profesora del Instituto Interamericano de Armonía Práctica y Composición en los cursos para profesores extranjeros becados; profesora de los cursos para profesores becados de provincia. En Comisión de Servicio de la Universidad de Chile en Arica fundó la Sociedad Musical y el Coro de la Universidad de esa ciudad; dio cursos a profesores de Educación Musical, charlas de extensión, conciertos educativos y populares y asesoró el estudio de programas de Educación Musical en esa ciudad. En Tacna ofreció cursos de Educación Musical a profesores y dio conciertos públicos y por radio.

**SUSANA SCHIDLOWSKY.** Realizó sus estudios en la Musikakademie de Detmold donde fue alumna de Conrad Hansen obteniendo el título de profesora de piano con mención en pedagogía. Al llegar a Chile ingresó al grupo "Tonus" destinado a difundir la música de vanguardia en Chile, actuando como solista en numerosas presentaciones. Profesora de piano en el Conservatorio del Golf de Santiago y profesora particular de piano. En 1965 ingresó al Conservatorio Nacional de Música como profesora contratada del departamento de Pedagogía.

**PROGRAMAS DE ESCOLARIDAD BASICA  
DE LA EDUCACION MUSICAL EN CHILE**

*Programa de Transición para el Séptimo Año  
Guía Curricular para el Profesor de 7º Año*



# Crónica

MINISTERIO DE EDUCACION  
Comisión de Planeamiento de la  
Educación  
Santiago de Chile

REF.: Comunica aprobación y Puesta  
en Práctica de Programas de  
Educación Musical para 1º, 2º  
y 7º años de la Educación Bá-  
sica.

---

Santiago, mayo 6 de 1966.

Estimado señor Director:

El Coordinador del Planeamiento de la Educación que suscribe, tiene especial agrado en expresarle, por intermedio de la presente nota, su profunda satisfacción por haberse materializado, entre otros, los dos siguientes hechos de importancia para la educación artística en Chile:

- a) Se ha realizado un curso de perfeccionamiento para aplicar los nuevos Programas de Estudio de Educación Musical correspondientes al 1º y 2º años del Ciclo de Enseñanza Básica, en las 136 escuelas piloto establecidas en el país.
- b) Los nuevos programas tentativos de Educación Musical para el 7º año, con sus guías curriculares pertinentes, han sido aprobados por el Ministerio de Educación y están siendo puesto en práctica en todos los establecimientos educacionales en que actualmente funciona este curso.

En ambas actividades tuvo una directa y decisiva participación la Sra. Cora Bindhoff, actual Directora del Instituto Interamericano de Educación Musical, de la Universidad de Chile, quien contó con la destacada y entusiasta colaboración de un equipo de profesionales especialistas, con todos los cuales el Ministerio ha contraído una significativa deuda de gratitud por la valiosa contribución que ha significado el imprimir toda una línea de renovación didáctica en la enseñanza musical, coincidente con el marco general que encuadra la reforma, con evidente provecho para el proceso educativo nacional.

Saluda atentamente a Ud. y queda a sus gratas órdenes

Firmado: ERNESTO SCHIEFELBEIN F.  
Coordinador

Al señor  
Samuel Claro Valdés  
Director de la Revista Musical Chilena  
Presente

**LA COMISION ELABORADORA DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION  
MUSICAL DE LA ESCUELA BASICA COMUN ACLARA CONCEPTOS  
Y SUGIERE POSIBLES SOLUCIONES**

Al presentar en la *Revista Musical Chilena* el programa de Educación Musical de 7º Año de Transición, la Comisión que los elaboró desea hacer algunos alcances que contribuyan a dar mayor claridad a una labor realizada con extrema premura. Los plazos mínimos concedidos para la entrega de los diversos trabajos no permitieron dar a los mismos, en su versión oficial, la forma acabada que hubiesen tenido al ser sometidos al proceso de maduración que requiere todo cambio de esta naturaleza.

Al enfrentar tan grave responsabilidad, los Miembros de la Comisión, llamados como técnicos, decidieron colaborar con los planes de la Reforma Educacional en Chile que se imponía y no admitía demoras. La Comisión puso todo su entusiasmo, buena voluntad y capacidad de trabajo al servicio de esta causa, considerando que errores y omisiones inevitables habrían de ser poco a poco subsanados con la valiosa contribución de los propios profesores que aplicarían dichos programas a través de todo el país.

**I. Características del Programa de 7º Año.**

1.—*Es un Programa de Transición* porque no se han realizado aún los nuevos programas de los cuatro años que lo anteceden (3º - 4º - 5º y 6º), labor que se llevará a cabo durante el presente año y que obligará más adelante a readaptar el programa de 7º Año ya que estarán puestas en práctica, desde el 1er. Grado, técnicas de trabajo que forman parte esencial de la nueva orientación.

2.—El estudio objetivo de la realidad de la Educación Musical en Chile, demuestra que la gran escasez de profesores especiales de música y la falta de preparación del profesor de curso para afrontar esta asignatura, hacen imposible una educación musical en nuestras escuelas; hecho que se ha tomado muy en cuenta al formular un programa que contempla dos facetas: a) *Programa Mínimo*, basado estrictamente en el hacer musical en sus diversas formas, dejando de lado la teoría o aplicándola en pequeñas dosis y que puede ser realizado en todas las escuelas del país, aún contando con un alumnado que no posea conocimientos musicales previos; y b) *Programa Máximo*, cuyo contenido de materia servirá de repaso teórico a aquellos alumnos que han tenido clases regulares de Educación Musical en los grados anteriores. También en este caso todo el aprendizaje está basado en la actividad musical.

*Estudiar música no significa aprender su gramática.* Esta aclaración se impone porque muchas veces se confunde el estudio de los signos del lenguaje musical, con la música misma; hay profesores que consideran que plantear la educación musical tomando como base el canto significa un retroceso, volver a la época del canto coral escolar realizado por imitación. Ellos olvidan que la realidad de la educación musical ha demostrado bien claro que con los métodos tradicionales sólo se logra un "balbuceo" de la lectura entonada, la única que interesa, pues música es ante todo y por sobre todo sonido y ritmo y si deja de haberlos, no hay música.

El presente programa propicia el hacer musical acompañado desde un comienzo de métodos conducentes al logro de una lectura musical funcional que permita al niño liberarse de la imitación y al mismo tiempo le ofrecen recursos para expresarse en forma creadora.

Durante los primeros años de escolaridad es muy importante que el niño llegue a amar la música; luego, él mismo se interesará por continuar en contacto con ella. Pero esto no se logrará ni mediante una árida clase teórica ni con la memorización de definiciones, ni con el temor que producen las pruebas de fin de año, basadas en materias teóricas que

el niño no ha podido experimentar ni absorber; tampoco realizando actividades corales de carácter rutinario. *Cada clase debe ser exploratoria de las bellezas y bondades de la música.*

3.—*La continuidad en la aplicación de las unidades* es posible, porque la orientación es una misma a través del proceso; cada unidad representa un aspecto determinado del problema y cada una de ellas complementa las restantes: todas son musicalmente indivisibles. Por consiguiente, aunque los alumnos no absorban a plenitud el aprendizaje de los puntos específicos tratados en el primer trimestre, el profesor puede y debe continuar con la materia del segundo trimestre reforzando siempre los puntos débiles de los aspectos ya estudiados y enriqueciendo las experiencias adquiridas, enfocando la clase desde nuevos ángulos.

4.—*Número de clases semanales.* El presente programa de 7º Año de Transición se elaboró a pedido del Ministerio de Educación para ser aplicado con un mínimo de dos horas semanales. Esta disposición fue cambiada cuando ya estaba confeccionado dicho programa, reduciéndose el tiempo de clase a una hora sistemática y a otra "integrada", lo cual desequilibra totalmente la dosificación de la materia objeto del aprendizaje. Aún existe gran confusión y desconcierto respecto al verdadero significado y formas de aplicación de la llamada "hora integrada" que unos interpretan como correlación con otras asignaturas y otros como un tiempo disponible para reforzar cualquiera asignatura que lo requiera. Planteamos como interrogante el grave problema que suscitará para Educación Musical esta hora que aún no ha sido comprendida. Además, la Comisión abriga serias dudas respecto a los resultados que podrán ser alcanzados si el horario queda definitivamente reducido a una hora sistemática (45 minutos semanales).

## II. *La preparación del profesor.*

Actualmente la Asignatura de Educación Musical es atendida por un reducido número de profesores normalistas de curso, profesores especiales de música a nivel primario, también egresados de las Normales; profesores de música del Estado formados en el Conservatorio Nacional y un considerable número de profesores de música sin estudios pedagógicos.

El número creciente de Escuelas Básicas Comunes que absorben la gran mayoría de la escolaridad del país y la demanda cada vez mayor de especialistas en la Asignatura, obligan a considerar con carácter de urgencia la preparación musical funcional del profesor de curso, único medio de abastecer las escuelas del elemento humano capaz de impartir una educación musical mínima, pero adecuada a todos los niños. La nueva orientación y sus técnicas de trabajo, permiten una capacitación básica del profesor normalista en tiempo relativamente reducido. Este hecho pudo ser comprobado por miembros de esta Comisión al realizar la experiencia de los seis Cursos de Capacitación impartidos durante la última temporada de verano en Santiago y Valparaíso.

Pese a determinadas circunstancias que en principio pudieron hacer peligrar el éxito de estos cursos, el balance final fue a todas luces positivo. Las circunstancias a que nos referimos, fueron entre otras, las siguientes:

a) En varios de dichos cursos, un 90% de los participantes (profesor común) no había estudiado música en su vida;

b) Por resolución del Ministerio de Educación, los profesores debían estudiar asignaturas pareadas. Por ejemplo, los que se inscribieron para Castellano (considerada fundamental) debían seguir a la vez Educación Musical (complementaria).

Por esta razón, la mayor parte de los asistentes iniciaron los cursos de Educación Musical manifestando suma contrariedad y desaliento. En menos de tres días, el ambiente

había cambiado en forma notoria; se advertía un clima de gran interés y alegría y el aprendizaje se hizo ameno y fácil. No se pretendió en ningún momento otra cosa que abrir caminos, crear nuevas inquietudes y presentar los nuevos enfoques de una de las más hermosas y estimulantes asignaturas del Curriculum escolar.

Al contestar las encuestas formuladas sobre la realización de los cursos, los profesores-alumnos escribieron frases tan elocuentes como las que transcribimos a continuación y que no necesitan comentarios:

"Todo lo aprendido es nuevo para mí. El curso me ha producido gran alegría; ha sido una recreación para mi espíritu".

"Estoy muy contenta por haber sido seleccionada para este curso, por los conocimientos que adquiriré y las ricas experiencias que me llevo".

"Puedo expresar que por primera vez he podido poner de manifiesto, abiertamente, mi ignorancia musical sin sentirme disminuida".

"Lo único que puedo objetar es que el curso fue brevísimo".

"Antes pensaba no tener condiciones para hacer clases de Educación Musical, ahora estoy segura de que sería capaz de realizarlas y creo que con muy buenos resultados".

"El solo hecho de irnos con conocimientos como para enseñar música y canto con un método y llevar un programa definido lo encuentro muy provechoso".

"Deseo iniciar pronto clases de música, pues creo obtener resultados positivos".

"Estos son métodos muy adecuados a nuestras diferencias individuales. Se ha logrado unar pensamientos y gusto por la enseñanza de la música".

"La forma de enseñar al niño está al alcance de todo maestro con interés y voluntad".

"Por primera vez podré hacer una clase de música a conciencia".

"El método de enseñanza es maravilloso; pienso seguir este año aprendiendo música, tal ha sido el entusiasmo que ha quedado en mí".

"He aprendido técnicas que me han demostrado cuan monótonas eran las antiguas y tradicionales clases de música. Ahora veo lo fácil que es despertar interés y cariño por la asignatura".

Esta iniciación no basta de ningún modo para asegurar el éxito de una reforma educacional. Es preciso continuar la formación sistemática y periódica de este profesorado. Los mismos que asistieron este año a los cursos mencionados, deben continuar su proceso de aprendizaje no sólo mediante cursillos, seminarios, mesas redondas, etc., sino inclusive a través de audiciones radiales y televisadas con una programación especial para cumplir esos fines.

#### *Una voz de aliento.*

Este año es posible que la precaria preparación recibida ocasione desorientación en los propios profesores al enfrentar situaciones a las cuales no sepan dar una acertada solución. *Esto no deberá desalentarlos, pues es la consecuencia natural de la precipitación con que fueron informados apenas de problemas que requieren estudio, experiencia y tiempo para madurar. Lo importante es que el espíritu no decaiga y que se mantenga vivo el deseo de superación.*

#### *El profesor secundario.*

Surge aquí el problema del profesor secundario, que aún no ha sido llamado para cursos de capacitación del 7º Año, situación que requiere una solución semejante a la expresada en el párrafo anterior.

### III. Sugerencias para la capacitación futura del profesorado.

a) Reorientación de los Estudios Musicales en las Escuelas Normales, actualizando la metodología empleada e incorporando las nuevas técnicas de trabajo en tal forma que el futuro normalista sea capaz de afrontar la Educación Musical mínima en cualquier grado de la Escuela Básica Común.

b) Capacitación de los profesores especiales de música, para que puedan asumir la orientación periódica del profesor de curso.

c) Que los Departamentos de Pedagogía Musical de las Escuelas Universitarias orienten la formación de los alumnos que puedan interesarse por la Supervisión de la Asignatura para la Escuela Media y los últimos grados de la Escuela Básica, de manera que se unifique la nueva educación musical en todo el país. (Este punto fue planteado durante la II Conferencia Interamericana de Educación Musical efectuada en Santiago de Chile en el año 1963).

d) Que los Departamentos de Pedagogía Musical de las Universidades den oportunidad para su ingreso al estudio de esta carrera a personas con condiciones musicales, aunque no posean conocimientos previos de música y que los programas de dichas instituciones sean desarrollados en tal forma, que puedan capacitar profesionalmente a un gran número de personas en tiempo mínimo.

e) Que las mismas Universidades y las Escuelas de Temporadas ofrezcan periódicamente cursillos de renovación para profesores de Educación Musical en servicio, con el fin de mantener la información al día y perfeccionar las técnicas conocidas.

f) Que el Ministerio de Educación estudie la fórmula apropiada para mantener un adecuado sistema de supervisión y ayuda al profesor de curso mediante el cual puedan suplirse las diversas deficiencias resultantes de una preparación precaria y de limitaciones materiales que en muchos casos contribuyen a empobrecer la clase de música.

### IV. Nueva actitud de las Comisiones Examinadoras.

Planteado ya el espíritu de la Reforma Educacional en cuanto a Educación Musical Escolar se refiere, deberán las Comisiones Examinadoras considerar el problema evaluación y calificación de fin de año de acuerdo con los nuevos postulados, *ateniéndose a pruebas y exámenes de carácter práctico, en lo posible no escritas*, en vez de efectuarlas en la forma tradicional, esto es, basadas en los conocimientos teóricos y en definiciones memorizadas.

En la Primera Guía Curricular se ofrecen sugerencias de posibles formas de evaluación. En la Segunda y Tercera se ofrecerán pruebas "tipo" que ayudarán a aclarar este problema.

### V. Guías Curriculares.

Debido a la premura con que han sido realizados estos trabajos (a lo que ya nos hemos referido en el primer párrafo de estas notas), la Clase Tipo Nº 1 aparece incompleta en la versión oficial. A pesar de que no se pierde la unidad de dicha guía por la falta de la segunda parte de esta clase, hemos completado el material al hacer la publicación en la *Revista Musical Chilena*, con el fin de presentar el trabajo tal como se concibió.

La lista de canciones y de obras para realizar apreciación musical que figura acompañando el Programa de 7º Año ha sido en cambio suprimida en esta publicación, por considerarse incompleta y no estar la Comisión conforme con su contenido. En el Programa figura tan sólo como una simple sugerencia del tipo de música que puede ser cantado o escuchado por alumnos adolescentes.

El Repertorio está siendo estudiado con detención. A medida que se realice la selección se irán incorporando las obras escogidas a las Guías correspondientes. En la primera Guía figura un anexo que contiene un cierto número de canciones y que no se incluye en este número.

La apreciación musical presenta grandes dificultades para poder ser efectuada en debida forma en todas las escuelas del país por la falta de material, de equipos mecanizados, de instrumentos e intérpretes en lugares alejados de los grandes centros, así como de programas radiales adecuados. Por esta razón se prefirió dar mayor énfasis a las variadas actividades que involucra la educación musical moderna, suprimiendo en la Primera Guía las orientaciones relativas a la audición musical dirigida. *No olvidemos que la apreciación no es una materia sino que una actitud que debe estar en permanente función.*

La próxima Guía tendrá una de sus partes dedicada a este tema.

#### VI. *Problemas creados por la falta de Repertorio.*

Regularmente el niño que se inicia en los estudios secundarios lleva un bagaje muy limitado de canciones, a veces ninguno y en muchos casos, inadecuado, por la influencia nociva que ejercen las transmisiones radiales de calidad artística y moral dudosa. *Esto se debe en gran parte a la escasez de canciones infantiles.* Hace falta, en primer lugar, una labor conjunta de personas interesadas en el problema, para rescatar del olvido las bellas canciones y rondas tradicionales que enriquecieron la infancia de nuestros abuelos y luego difundirlas en publicaciones sencillas obtenibles a bajo costo.

En segundo lugar una más cuidadosa selección de la música popular que, a través de las radioemisoras, invade el ambiente.

Si se repusieran programas que existieron hace años y que daban a conocer canciones y rondas infantiles, ello contribuiría a formar un patrimonio musical común a todos nuestros niños y a cultivar desde una temprana edad su afición por la música.

#### *Llamado a la Facultad de Ciencias y Artes Musicales.*

La escasez de música apropiada para niños de diversas edades, no sólo en el campo del folklore y la tradición, sino también en el de la música culta de todas las épocas, nos inclina a sugerir a la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, la elaboración de un Tercer Volumen de la Colección "Canciones para la Juventud de América" dedicado exclusivamente a la música de nuestro continente.

El Instituto Interamericano de Educación Musical ha emprendido ya, con el patrocinio de la Unión Panamericana, la confección del Cancionero Juvenil para cada país latinoamericano que contempla diversos aspectos de su expresión musical.

En estas publicaciones las canciones con textos en idioma extranjero deberán contener una fiel traducción de los mismos, para obviar las dificultades que puedan surgir en el caso de profesores que no posean dicho idioma. De aventurarse con el texto original (inglés - francés - portugués) los profesores deben aprender muy bien la pronunciación y el significado del mismo antes de enseñar la canción a sus alumnos.

#### VII. *Fabricación de Instrumentos.*

Las dificultades que presenta la importación de instrumentos musicales y la posibilidad de fabricar en el país algunos de ellos para uso escolar, nos mueven a hacer por este medio un llamado a las autoridades pertinentes, para que apoyen cualquier iniciativa privada que signifique un esfuerzo por solucionar, siquiera en parte, esta situación. Nos

referimos a instrumentos de afinación determinada, que necesitan un tratamiento especial de los materiales empleados.

Actualmente en Chile se están llevando a cabo experimentos para fabricar xilófonos, marimbas y flautas dulces, entre otros. Un decidido apoyo del Gobierno a estas iniciativas se traduciría en la posible dotación de instrumental musical básico para un gran número de escuelas.

#### VIII. *Reconocimiento.*

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la *Revista Musical Chilena* por el hondo interés que ha manifestado en relación con los problemas de la Educación Musical y por habernos brindado la valiosa oportunidad de presentar, en las páginas de su número aniversario, una versión cuidadosamente revisada del Programa y Guía ampliada con éstas necesarias aclaraciones y sugerencias.

Por la Comisión:  
Cora Bindhoff de Sigren  
Florencia Pierret Villanueva

PROGRAMA DE TRANSICION PARA EL SEPTIMO AÑO<sup>1</sup>

## ÍNDICE GENERAL

- I. INTRODUCCIÓN GENERAL
- II. OBJETIVOS GENERALES
- III. INTRODUCCIÓN AL SÉPTIMO AÑO
- IV. PRIMERA UNIDAD:

- Título*
- Tema Central*
- Objetivo Central*
- Objetivos Específicos*
- Actividades*
- Contenidos*

- V. SEGUNDA UNIDAD:

- Título*
- Tema Central*
- Objetivo Central*
- Objetivos Específicos*
- Actividades*
- Contenidos*

- VI. TERCERA UNIDAD:

- Título*
- Tema Central*
- Objetivo Central*
- Objetivos Específicos*
- Actividades*
- Contenidos*

- VII. ACTIVIDADES APLICABLES AL DESARROLLO DE LAS TRES UNIDADES
- VIII. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS
- IX. EVALUACIÓN
- X. CORRELACIÓN
- XI. SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

---

<sup>1</sup> El texto oficial que aprueba el Programa de Educación Musical para el 7º Año de Educación General Básica fue publicado en el Diario Oficial del 7 de mayo de 1966, Decreto N° 2.698. La versión que ahora publicamos ha sido revisada y corregida por los miembros de la Comisión Elaboradora, cuya declaración firmada precede al actual Programa. (Nota de la Redacción).



## I. INTRODUCCION GENERAL

La nueva orientación de la educación musical se basa en variadas actividades y un amplio repertorio coral, de cuyo contenido se extraen los conocimientos teóricos funcionales, indispensables y practicables por parte del educando, para su comprensión progresiva del lenguaje musical.

El énfasis está puesto en primer término en la *vivencia musical* que debe anteceder a todo estudio sistematizado de la ortografía musical de un vocabulario en vías de adquisición; en la *audición comentada* de música culta que ha de nutrir la información del lenguaje musical; en el desarrollo de las *facultades auditivas, vocales y expresivas*, en general y en el conocimiento de sencillos instrumentos, cuya práctica constituye una forma de expresión indirecta; en el estímulo y cultivo de la *sensibilidad estética* y las *facultades creadoras* mediante la espontánea expresión corporal, la improvisación de formas, frases y motivos melo-rítmicos e instrumentaciones libres; en la confección casera de algunos instrumentos rudimentarios de fácil manejo.

La Educación Musical escolar actualizada descansa sobre dos pilares:

- 1° *La nueva orientación* que se da al planteamiento de la asignatura, y
- 2° *La nueva metodología y sus técnicas de trabajo* aplicadas en el caso nuestro, a la realidad chilena.

Las actividades comprenden la adquisición de un bello y variado repertorio coral; interpretaciones corporales e instrumentales en diversos "tempi", medidas rítmicas e intensidades dinámicas; coreografías de danzas regionales y otras; práctica con instrumentos de percusión, guitarras, flautas, armónicas, marimbas, acordeones, etc., en forma sistematizada, como también la libre interpretación de acompañamientos e improvisaciones espontáneas con ellos.

Estas actividades se basan en el uso combinado y sistemático del desarrollo de las *vías de impresión* y los *medios expresivos* de que dispone el educando, a saber: su *oído, vista* y *sistema neuro-muscular*; ejercitan los reflejos condicionados que engloban la experiencia melo-rítmica y sincronizan el organismo para su percepción y realización total.

La experiencia musical en todas sus fases debe registrarse corporalmente antes de que la mente la reciba para su conocimiento intelectual.

El *contenido de materia* del presente programa se fundamenta en una síntesis de la materia que figura en el programa de los seis años escolares que lo anteceden. No se han agregado conocimientos específicos nuevos. Se han refundido, corregido y ordenado los que allí se imparten en forma separada del contenido musical, devolviendo a éste su verdadero sentido de unidad expresiva del hacer musical que siempre debe predominar.

Los *conocimientos teóricos*, como ser, las duraciones y signos de las diversas figuras y valores musicales, se enseñarán siempre en relación con otros valores-duración, en el orden y la medida en que éstos se presentan en la composición musical, tras experimentarlos cantando, percutiendo y caminando su contenido a guisa de información. Son consecuentes derivados de ella y *no constituyen la finalidad de la Educación Musical*. Nuestras metas son el desarrollo del *sentido musical*, la *capacitación expresiva* y el logro del *gocé estético* de la música.

Los *matices expresivos* del discurso musical y su toma de conocimiento, se hacen en la forma simple y natural con que fluyen de la lógica expresiva del fraseo. Allí todo está contenido para el logro de un auténtico y espontáneo hacer musical con todas sus fuerzas expresivas integradas, y sin que se precise aislar determinados factores dinámicos o agógicos para su estudio específico que nada aporta al desarrollo de la musicalidad del educando.

La materia musical no ha variado en su esencia. Ritmo y melodía, la gráfica y los signos para indicar altura tonal y duración del sonido, son los mismos de siempre. Se

trabaja con los mismos elementos físicos y teóricos que forman el lenguaje musical de todos los tiempos, a saber, el sonido con sus características y atributos y los signos que hacen posible su transcripción y lectura. *Lo que sí ha variado sustancialmente es el concepto actual* de lo que debe ser la Educación Musical, *formadora más que informante*, ajustada a la realidad psicológica del niño y a las exigencias del mundo moderno.

El centro de la actividad musical lo constituye LA CANCIÓN, fuente de múltiples experiencias, y expresión más afín al educando en todas sus etapas evolutivas. En ella se encuentran todas las informaciones que se precisa obtener para lograr el conocimiento y progresivo dominio del sutil lenguaje musical y su lectura. En la canción están contenidos los principios de apreciación: estética, intelectual, histórica, de forma y estilo; el ritmo con sus diversos aspectos, la melodía con su línea expresiva; los conocimientos teóricos que giran alrededor de la interpretación de duraciones, signos, notas y silencios; la interválica; los modos mayor y menor; la gráfica del pentagrama y la lectura de grupos tonales; y más adelante, el incentivo para la armonización. El contenido de una canción (texto y estilo musical) nos permite ubicarla en su época, país y a la vez, ahondar en su origen, uso y posible autor, si lo tuviere.

La canción, eje del canto colectivo, es el centro animador de actividades de grupo que engloban otros aspectos del hacer musical en forma integrada, tal como queda explicado en los párrafos 4 y 5 de esta introducción.

Los métodos que propiciamos, son activos, experimentales, ágiles, imaginativos y utilizan recursos audiovisuales sencillísimos que logran hacer casi "visible" el fenómeno sonoro abstracto y efímero. Entre ellos figuran los métodos de Carl Orff y Zoltan Kodaly, universalmente reconocidos y que hemos adaptado, en algunos de sus aspectos, a la realidad escolar chilena.

A falta de recursos mecánicos en los establecimientos de enseñanza básica, como ser proyectoras de películas y de diapositivas, grabadoras, radiorreceptores, televisores o de instrumentos de difícil adquisición como el piano, etc., recurrimos a la experiencia directa: a gráficos, al gesto, al pizarrón, a cartulinas y reproducciones en colores, a instrumentos de percusión y otros, a la simple voz del maestro apoyada en el acompañamiento de una guitarra, y el uso de los tres acordes primarios de I, V, y IV grados de la escala musical; a la actividad melo-rítmica realizada al son de una flauta dulce, armónica, quena o pinquillo nortino. No puede esperarse que llegue el día en que todas las escuelas cuenten con equipos modernos para realizar la actividad musical. El tiempo apremia y nuestros niños necesitan para su desarrollo armónico e integral, del refugio y la realización espiritual que significan las actividades artísticas. No hay que escudarse en la falta de medios económicos para perpetuar una metodología inadecuada. La nueva Educación Musical debe cumplir su cometido activando fuertemente la imaginación de niños y adultos en todo orden de cosas como también sus facultades expresivas, al proporcionar experiencias vivas y herramientas necesarias para su exteriorización.

Cuando no existen los medios prefabricados para dar expresión con ellos al mundo de la fantasía infantil, se pueden hallar en abundancia en el ambiente, y sin costo alguno. En el campo musical escolar se pueden confeccionar instrumentos de atrayente timbre y sonoridad hasta con semillas de variada consistencia, piedrecitas, arenas gruesas y finas en cajitas de "nescafé", calabazas o envases de cartón, marimbas de vidrio con botellas y vasos afinados con agua, tambores de maceteros cubiertos con vejigas, cañas huecas, triángulos, cascabeles, maracas, platillos y claves, con el uso de fierros o aceros templados, y maderas duras.

La búsqueda de ese material sonoro para integrar un conjunto y su uso sucesivo en exploraciones de inventiva musical, es una de las más satisfactorias aventuras del espíritu creador y constituye una base para la educación de la sensibilidad, fina percepción y discernimiento auditivo del niño.

Proporcionar esa palpitante experiencia a nuestros niños es uno de los objetivos primordiales del programa que aquí se presenta.

La correlación de la asignatura es estrecha y múltiple con las Ciencias Sociales, Artes Plásticas, Educación Física, Educación Técnico Manual, Castellano, Matemática e Idioma Extranjero.

Hay que hacer un último alcance a este programa para su mejor comprensión y para una buena aplicación del contenido de materias, incluso en las escuelas alejadas de los grandes centros:

UNA ASIGNATURA ESPECIAL DEBE SER ORIENTADA POR PROFESORES ESPECIALIZADOS. Por consiguiente se hace necesario impartir una nueva orientación al profesor y capacitarlo para un mejor conocimiento de las técnicas de trabajo actualmente en uso.

La flexibilidad del presente programa permite su aplicación en escala máxima o mínima sin que esta afecte las bases de su estructura formativa.

La distribución del contenido de materias estará determinada por las facilidades que ofrezca el establecimiento educacional, su ubicación geográfica, su nivel socio-económico, su asistencia escolar, y por último, su profesorado idóneo.

## II. OBJETIVOS GENERALES

1. Contribuir al desarrollo integral de la personalidad del educando por medio de la experiencia musical, propendiendo a alcanzar su equilibrio y bienestar psico-físico.
2. Despertar el amor a la música a través de experiencias musicales que proporcionen alegría al educando.
3. Despertar y cultivar su sensibilidad a fin de que logre el goce estético que produce la música.
4. Cultivar las facultades vocales y auditivas del educando con el fin de capacitarlo para el pleno goce de la experiencia musical.
5. Despertar y desarrollar la capacidad expresiva y creadora del educando a través de la actividad musical.
6. Capacitar al educando para incorporar la actividad musical a su vida extracurricular.
7. Desarrollar el sentido de crítica y autocrítica orientando al educando en la evaluación de sus propias realizaciones musicales.
8. Fomentar, a través de las actividades musicales, actitudes positivas de tolerancia, comprensión, responsabilidad, cooperación y respeto en sus relaciones humanas.
9. Contribuir a estrechar los vínculos humanos y comunitarios por medio de la participación activa en experiencias musicales diversas.

## III. INTRODUCCION AL PROGRAMA DEL SEPTIMO AÑO DE EDUCACION MUSICAL

Para la confección de este programa se han considerado algunos de los puntos teóricos de los actuales programas de la Educación Primaria y Secundaria, a fin de no romper la continuidad del plan de estudios en vigencia; pero en este nuevo programa cada uno de los aspectos está concebido en unidad absoluta con los restantes de la asignatura, de manera que el educando obtenga una visión panorámica integrada y funcional de la experiencia musical. Se ha tratado de darle una forma novedosa donde la actividad musical prevalezca de acuerdo a las orientaciones metodológicas actuales, de manera que la adquisición de conocimientos, actitudes, apreciaciones y habilidades fluya de la vivencia musical directa.

Este programa no pretende ser definitivo y puede ser modificado en el curso de su aplicación, siguiendo las líneas directrices del nuevo planeamiento y de acuerdo con la evaluación correspondiente.

Todos los puntos de vista aquí expuestos han sido ya experimentados en Chile, con positivos resultados en diferentes circunstancias y niveles.

Los contenidos de materia y actividades de este programa son lo suficientemente amplios y flexibles como para permitir al profesor una libre elección de ellos, de acuerdo al medio social y económico del educando y a las posibilidades materiales que ofrezca el establecimiento. De las canciones estudiadas, de la música escuchada, se tomarán los ritmos o giros melódicos que se practiquen, y se irán entrelazando entre sí hasta formar el acervo teórico-musical de la juventud.

Como el niño ha tenido seis años de educación musical previa se supone que debe tener ya un nivel musical mínimo bien afianzado; que habrá llegado a alcanzar ciertos conceptos musicales al igual que habrá ejercitado algunas prácticas elementales para desarrollar un variado programa como el que presentamos. El plan que se aplicará ha surgido de las relaciones lógicas del desarrollo normal del niño y considerando a aquel que, por diversas circunstancias, no ha recibido educación musical en forma sistemática.

En atención al desarrollo psicofisiológico del niño se ha considerado el ritmo (sensación-movimiento) como primer factor; el sonido y melodía (sensación auditiva), como segundo factor; y la expresión de ambos aspectos (coordinación senso-motriz) como el tercer factor (\*).

La materia de este séptimo año de transición, se ha distribuido en tres unidades de trabajo, correspondientes cada una de ellas a un trimestre del año escolar, unidades que se cohesionan en tal forma que al término del año el educando pueda ordenar sus experiencias, coordinando y armonizando su libre expresión y afinando su sensibilidad. Y aún más, queremos que la Música en esa forma aprendida trascienda a sus hogares y se proyecte hacia la comunidad.

El tema de cada una de las Unidades de Trabajo es la siguiente:

**PRIMERA UNIDAD:** Ritmo: orden y movimiento, a través de las canciones y danzas de América.

**SEGUNDA UNIDAD:** Melodía: cualidades particulares y carácter expresivo a través de canciones que animan el día y la vida.

**TERCERA UNIDAD:** (unidad de síntesis) Ritmo-Melodía: proyección de la música hacia la comunidad<sup>1</sup>

NUESTRO DESEO ES QUE NUESTROS NIÑOS AMEN LA MÚSICA, por eso, es necesario recordar la frase de Platón: "los niños deben conocer ante todo lo que la música tiene de bueno y útil y no lo que tiene de sabia"... y como pensamos con Dalcroze, que "el ritmo es un principio vital", y que "el ritmo es movimiento", la primera unidad corresponde al Ritmo.

En resumen, lo que interesa es que el educando sienta el ritmo, lo realice, y sea capaz de expresarlo en diversas formas y matices, para que sepa aplicarlo musicalmente, dando curso así a su libre expresión creadora.

---

(\* Nota: La definición de las Unidades I y II no significa el estudio separado de RITMO Y MELODÍA que forman el núcleo de la materia musical, sino el énfasis que se da a uno u otro aspecto para el logro del conocimiento de las características rítmicas y melódicas de la Música de Las Américas y a través de ellas, indicar elementos teóricos conducentes a la lectura musical funcional.

<sup>1</sup> Repertorio basado en la música tradicional folklórica y culta de América para las tres unidades.

La segunda unidad de este programa es la MELODÍA. Y se desarrollará en el segundo trimestre del año. Al abordar el elemento "melodía" se ha considerado:

1. Que las melodías deben seleccionarse tomando en cuenta, por sobre todo, su valor musical, puesto que se trata de encauzar constantemente al niño hacia los altos valores espirituales e instarlo a desenvolver su capacidad de expresión y de creación para lograr la alegría interior, que más tarde se traducirá en goce estético;

2. Que estos objetivos sólo podrán ser alcanzados por medio de una adecuada gradación en la elección de las canciones del repertorio que se ofrece, para lo cual habrá que comenzar por melodías simples, de ámbito restringido, melodías tonales o modales de fácil interválica, pero, al mismo tiempo, expresivas y de acuerdo con la idiosincrasia de niños cuyas edades oscilan entre los 12 y los 14 años.

3. Que toda educación debe partir de adentro hacia afuera, esto es, el niño ante todo ha de vivir intensamente la música; para ello es necesario crearle el ambiente apropiado.

#### IV. PRIMERA UNIDAD

##### TÍTULO:

Los alumnos elegirán entre:

- 1) Descubrir América, a través de la Música, o
- 2) Conozcámonos mejor, a través de la Música.

##### TEMA CENTRAL:

EL RITMO.

##### OBJETIVO CENTRAL:

Alcanzar la capacidad para desarrollar el sentido rítmico por medio del reconocimiento y práctica de algunas fórmulas típicas americanas.

##### OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (\*)

- \* 1) Adquirir un repertorio de canciones chilenas y americanas.
- \* 2) Desarrollar la percepción y la memoria auditiva.
- \* 3) Conocer y practicar diferentes ritmos típicos americanos extraídos de las canciones.
- 4) Adquirir conocimiento de diferentes manifestaciones musicales de nuestro país; aprender a conocerlo y valorarlo en mejor forma.
- 5) Desarrollar la habilidad de manejar algunos instrumentos típicos o regionales.
- \* 6) Adquirir destreza en la ejecución de ritmos típicos variados, tanto a través del acompañamiento de canciones, con instrumentos diversos, como por medio de la expresión corporal.
- \* 7) Adquirir habilidad en la búsqueda de elementos nobles para la construcción de sus propios instrumentos.
- \* 8) Cultivar y estimular el espíritu creador del educando.

##### OBJETIVOS INDIRECTOS:

- 1) Informar sobre ciertos aspectos característicos del país en relación a la canción que se estudia.
- \* 2) Crear una actitud de respeto hacia manifestaciones artísticas americanas.

(\*) Los puntos marcados con asteriscos (\*) corresponden a un programa mínimo.

- \* 3) Despertar un ideal de acercamiento entre los países americanos a través de su música y canciones.
- 4) Familiarizarse con el contenido de materias de la Unidad.

#### ACTIVIDADES SUGERIDAS:

Se desarrollarán a través del aprendizaje de canciones en relación con los siguientes aspectos:

##### (A) *Práctica del canto:*

- \* 1) Escuchar la canción.
- \* 2) Cantarla.
- \* 3) Percutirla: a) pulsos rítmicos y acentos;  
b) ritmo de la frase, y  
c) motivos rítmicos característicos.

##### (B) *Audición dirigida:*

- \* 1) Observación atenta de las frases rítmicas.
- \* 2) Imitación de las frases y motivos característicos.
- 3) Reconocimiento de dichas frases y motivos.

##### (C) *Creación (vocal-corporal-instrumental):*

- \* 1) De ostinatos.
- 2) De ritmos derivados en forma dirigida.
- \* 3) Rítmica libre, utilizando los elementos ya conocidos.
- \* 4) Invención de juegos de palabras y frases y aplicación de los mismos a ritmos dados.


\* (D) Exploración de posibles materiales y fabricación de instrumentos musicales sencillos. Ejs.: claves, maracas, tambores, castañuelas y otros en base a maderas, metales, granos, etc.

#### CONTENIDOS DE MATERIA:

Introducción a la lectura musical, por medio del reconocimiento auditivo y visual de:

- \* a) tempi (velocidades) en base al repertorio. Andante==andando. Allegro==movido. Adagio==movimiento pausado, etc.);
- \* b) pulso rítmico (ordenación de movimiento);
- \* c) pulsos acentuados y noción de compás;
- \* d) fórmulas rítmicas (motivos-frases) indicadas en el repertorio;
- e) figuras y sus respectivos silencios, siempre en relación con el repertorio;
- f) función de la barra de compás, del ligado de prolongación y de las figuras con punto;
- g) cifras indicadoras de compás, con denominador 4 y 8, en función de la frase musical.

Ej.: 2/4, 3/4, 4/4, 5/4, 3/8, 5/8, 6/8.

*Nota:* La unidad de tiempo puede ser representada por diversas figuras, por ej.:  
 por aquella figura que determine el pulso de la canción que se estudia.

## V. SEGUNDA UNIDAD

## TÍTULO:

- 1) Gocemos cantando.
- 2) (pedir sugerencias a los alumnos).

## TEMA CENTRAL:

MELODÍA.

## OBJETIVO CENTRAL:

Lograr la vivencia musical por medio del canto afinado y expresivo.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- \* 1) Aprender canciones chilenas y americanas, en general.
- \* 2) Lograr el goce pleno en la realización musical.
- \* 3) Lograr una adecuada respiración, la justeza de la afinación, la correcta emisión vocal y dicción de los fonemas.
- 4) Lograr captar la dirección y el movimiento de la línea melódica.
- \* 5) Cultivar el sentido musical a través de un buen fraseo (matices expresivos, dinámicos y agógicos).
- 6) Reconocer auditivamente los modos mayor y menor.
- 7) Adquirir y desarrollar la capacidad para percibir y entonar escalas pentáfonas, mayor y menor, y arpegios mayores y menores (en forma empírica).
- \* 8) Desarrollar el oído musical y la memoria auditiva.
- \* 9) Cultivar y estimular la creación musical en el educando, (con elementos adquiridos).
- 10) Familiarizarse con el contenido de materias de la unidad.

## ACTIVIDADES SUGERIDAS:

Se desarrollarán a través del aprendizaje de canciones en relación con los siguientes aspectos:

- \* (A) *Práctica del canto:*
  - a) coro masivo
  - b) canto de grupos alternados
  - c) solista con acompañamiento instrumental
  - d) canto individual
- \* 1) Entonación afinada, expresiva y consciente de las alturas de motivos melódicos, contenidos en la canción que se está estudiando.
- 2) Entonación de grupos tonales (intervalos, arpegios, escalas, etc.).
- (B) *Audición dirigida:*
  - 1) Observación atenta de la línea melódica de una frase dada.
  - \* 2) Observación atenta del fraseo expresivo, sus matices de intensidad y de movimiento, en una canción o melodía instrumental dadas.
  - \* 3) Observación atenta de timbres instrumentales, aislados y en asociación con otros.
  - 4) Observación de la dirección y movimiento de la línea melódica en la audición de obras vocales e instrumentales.
- \* (C) *Ejecución con instrumentos melódicos simples:*
  - \* 1) De los motivos melódicos contenidos en las canciones estudiadas.
  - \* 2) De acompañamientos sencillos a una canción dada.

\* (D) *Creación:*

- \* 1) Improvisación de motivos y frases melódicas.
- \* 2) Juegos de Palabras y frases adaptadas a fórmulas melódicas.

\* (E) *Exploración de posibles materiales* y fabricación de instrumentos musicales sencillos, que puedan producir sonidos determinados, (botellas y vasos con agua, cañas y tubos, etc.).

## CONTENIDO DE MATERIAS:

- \* 1) Conocimiento de altura, intensidad y timbre.
- 2) Introducción al conocimiento de la lectura y escritura musical: audición, reconocimiento y práctica de ciertas fórmulas melódicas.

## VI. TERCERA UNIDAD

## TÍTULO:

Seamos felices y alegremos a los demás con la música.

## TEMA CENTRAL:

RITMO-MELODÍA.

## OBJETIVO CENTRAL:

Lograr la integración total de las experiencias musicales, mediante la habilidad de manejar en buena forma los materiales, las técnicas y los conocimientos musicales, adquiridos, para su libre y espontánea expresión.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1) Capacitar al educando para un reconocimiento preciso de ritmos característicos americanos a través de la práctica de canciones y danzas.

\* 2) Estimular y guiar a los alumnos en el aprendizaje de danzas folklóricas de diferentes países.

\* 3) Capacitar al educando para el aprendizaje de la técnica de algún instrumento.

\* 4) Desarrollar la destreza necesaria para el aprendizaje de ritmos típicos aplicables a los acompañamientos de las canciones aprendidas.

5) Crear un ambiente propicio hacia el estudio de expresiones musicales de los países americanos.

\* 6) Estimular al educando hacia la creación musical, en sus formas diversas (vocal-instrumental, coreográfica, etc.).

## ACTIVIDADES SUGERIDAS:

(A) Establecer relación entre motivos melo-rítmicos característicos de canciones de diversos países.

(B) Trabajo de realización musical en grupos alternados:

\* 1) Un grupo canta la canción.

\* 2) Otro la acompaña con instrumentos de percusión.

3) Un tercer grupo realiza acompañamientos armónicos típicos basados en los acordes primarios (I, IV y V grados de la escala).

4) Un cuarto grupo podría llevar con instrumentos melódicos la misma frase del grupo que canta, al unísono.

5) Un grupo que aprenda la danza correspondiente o algunos pasos de la misma.



(C) Investigar sobre la danza, sus características, vestimentas y ambiente donde se desarrolla.

(D) Ubicar la canción en el país, período y ambiente que representa.

(E) Improvisación - creación:

\* 1) Acompañamientos a las canciones (rítmicos-vocales-instrumentales).

\* 2) Movimientos corporales adaptables a las canciones y danzas.

\* 3) Creación de frases rítmicas y melódicas a rimas, pregones, etc.<sup>1</sup>.

#### CONTENIDOS DE MATERIAS:

Selección por parte de los alumnos de algunas canciones aprendidas para trabajarlas en forma global, dándole mayor interés a la realización:

\* A) 1) vocal;

\* 2) instrumental (instrumentos de percusión y algunos instrumentos melódicos o armónicos), y

\* 3) coreográfica.

\* B) corporal de las formas musicales sencillas practicadas vocalmente en la segunda unidad.

### VII. ACTIVIDADES APLICABLES AL DESARROLLO DE LAS TRES UNIDADES

#### 1. *Aprendizaje de canciones: Audición y Práctica.*

\* a) I.—Escuchar canciones y trozos musicales en distintos tempi<sup>2</sup>.

\* b) I.—Observar medida de compás (pulso), tanto en canciones aprendidas como en trozos escuchados (acento dinámico y pulsación rítmica).

c) I-II-III.—Reconocer auditivamente:

\* —compases binarios y ternarios;

—intervalos dentro de la octava, y

—escala pentáfona y modos mayor y menor.

\* d) I-II.—Aprender canciones apropiadas al grado de madurez del educando.

\* e) I-II.—Realizar ejercicios sobre canciones aprendidas para desarrollar la memoria auditiva.

#### 2. *Expresión Corporal y Percusión.*

\* a) I-III.—Caminar y expresarse corporalmente en diversos tempi y combinaciones rítmicas.

\* b) I-III.—Percutir ritmos binarios y ternarios.

\* c) I.—Escuchar y reproducir ritmos dados: juegos de eco.

d) I-II-III.—Reconocer visualmente e interpretar con movimientos, esquemas y motivos melo-rítmicos dados.

e) III.—Expresar en forma coreográfica danzas folklóricas de las Américas.

#### 3. *Improvisación.*

a) I-II-III.—Improvisar individualmente motivos rítmicos e ideas melódicas conducentes a la expresión musical espontánea.

<sup>1</sup> Cada grupo deberá realizar diversos tipos de actividades en forma alternada.

<sup>2</sup> Nota: Los números I-II-III se refieren a las unidades respectivas.

b) I-II-III.—Inventar juegos con palabras y frases de sentido lógico y adaptarlas a los motivos rítmicos y melódicos estudiados.

\* c) I-II-III.—Realizar juegos cantados de preguntas y respuestas, pregones, rimas, cantos relativos a su ambiente y labores, con limitación del ámbito tonal, estimulando la originalidad del educando.

\* d) III.—Acompañar con instrumentaciones libres el repertorio aprendido.

#### 4. Acompañamientos.

Como introducción a los principios elementales de armonización para el canto y acompañamiento de guitarra, acordeón, armónica, piano u otros instrumentos melódicos o armónicos:

a) III.—Practicar vocalmente arpeggios y acordes sobre la Tónica, Dominante y Subdominante.

\* b) III.—Practicar instrumentalmente ritmos típicos, en función de algunas canciones aprendidas.

### VIII. SUGERENCIAS METODOLOGICAS

En la introducción al *Programa de Educación Musical para la Escuela Básica Común*, se dan normas metodológicas de cómo impartir en forma funcional la teoría de la música, de manera que ésta se convierta en un medio para mejor comprender la expresión musical y no en una árida finalidad de la asignatura.

Asimismo están allí expresadas las formas de aprovechar la CANCIÓN como fuente de múltiples experiencias e informaciones, correlacionadora de actividades y asignaturas.

—La canción debe ser trabajada de acuerdo al siguiente concepto didáctico:

- a) síntesis
- b) análisis
- c) síntesis

—La motivación de la actividad musical para el 7º año podrá incluir la información histórico-social, estilística y formal de los trozos musicales trabajados o simplemente escuchados, de acuerdo siempre con las posibilidades materiales y ambientales de la escuela.

Los niños que se hallan en la etapa del cambio de voz podrán seguir cantando con voz suave, reforzando la melodía con notas aisladas del I, V, y IV grados de la escala (tónica, dominante y sub-dominante) de acuerdo con los giros tonales de la canción. La tesitura de las voces cambiantes es variada, y debe bajar gradualmente y sin esfuerzo, hacia registros más graves para no perjudicar las cuerdas vocales.

El repertorio no incluye canciones a 3 y 4 voces en razón a que la experiencia demuestra que no se obtienen resultados musicales positivos cuando ellas son trabajadas en un exiguo horario de actividad coral y en clases que deben incluir variadas actividades musicales.

En cambio, conviene que en las canciones a dos voces, los alumnos aprendan a cantar ambas voces indistintamente, para así lograr adquirir un concepto elemental armónico del conjunto.

Del repertorio de canciones folklóricas, tanto chilenas como americanas, deben seleccionarse aquellas que sean más adecuadas por su texto a la edad de los educandos. Se tratará de darles la oportunidad de comprender y apreciar diversos ritmos típicos y, en especial, aquellos que son comunes a varias expresiones tradicionales. Estas canciones deben enseñarse en forma sencilla, a una o dos voces solamente, para mantener siempre su ambiente y su carácter.

Toda educación musical se logra sólo en contacto directo con la música. Es indispensable la frecuente audición de un variado repertorio, que contenga obras cortas y adecuadas al curso, de todas las épocas, sin eludir la música de los compositores contemporáneos ni la del pasado lejano. Los alumnos libremente se inclinarán por alguna obra en particular, la que aprovechará el profesor para sacar de ella el mejor partido posible.

Les instará a recordar la melodía principal de la pieza, la que, en sucesivas audiciones, los alumnos reconocerán y podrán reproducir, ya sea percutiéndola, entonándola o silbándola.

Por supuesto, que el método de la audición dirigida sólo podrá ser posible emplearlo, si las condiciones materiales lo permiten; pero, en cualquier momento, el profesor recurrirá a su voz: entonará canciones. Los niños elegirán la canción que los seduzca y la entonarán o la silbarán.

No necesitarán más, para conocer en forma empírica lo que es una melodía.

Una vez elegida la melodía vocal o instrumental y entonada por los alumnos, se considerarán en ella algunos elementos melódicos y formales, sin descuidar jamás la ejecución expresiva.

De todo este plan se desprende que, en el proceso de aprendizaje se propenderá a:

- 1) despertar el interés;
- 2) estimular la atención;
- 3) desarrollar la memoria auditiva, y
- 4) guiar atinadamente la interpretación.

Una buena interpretación se logrará sólo cuando la música se haga en forma consciente. Para ello es indispensable, de parte del profesor, al retomar la obra, inducir a los niños al descubrimiento de su forma o estructura en sus grandes secciones, primero, para llegar, por medio de este análisis al MOTIVO MELÓDICO, que puede convertirse en la célula generadora del conocimiento de algunos conceptos generales:

altura,  
intervalo,  
escala,  
arpeggio y, por ende,  
el de acorde.

Estos conceptos derivarán del aprendizaje de la melodía o de la canción elegida por los alumnos y se irán descubriendo por la observación directa de los fenómenos y la práctica consciente de los ejemplos que el profesor propondrá y de los que los alumnos inventarán, a su vez.

En el último término, adquiridas estas nociones fundamentales, se llegará a la representación gráfica que, ha de cuidarse siempre, deberá ser imagen de un pensamiento musical y nunca una mera fórmula vacía de significación.

#### *Educación Rítmica:*

Debemos tener presente la importancia del ritmo en la ordenación y coordinación de los movimientos y de cómo estos movimientos despiertan en el educando el sentido y la visión de la forma, aportando un valioso estímulo a su educación estética en general.

Unidos a la idea de ritmo se encuentran los conceptos de orden, proporción, medida, repetición, contraste, sucesión, alternancia; por ello, el ritmo no sólo interesa a la Música y a las Artes Plásticas, sino forma parte integral de todo nuestro ser y es necesario para muchas de las asignaturas del Plan de Estudios. De ahí que interesa que el niño viva y sienta el ritmo que está ejecutando; se desea que esas vivencias rítmicas sean variadas, ya sea a través de su expresión corporal, para lograr una buena coordinación

muscular indispensable para su libre y espontánea expresión en la materia que se desarrollará más adelante, o ya sea, percutiendo ritmos dados o ritmos libres, que tengan relación con las canciones que se practicarán o con juegos rítmicos.

Hay que familiarizarlos con la idea de que la Música es movimiento y que todo movimiento puede traducirse en Música. Con estas experiencias básicas, se podrá lograr una buena recepción después, a través de:

- a) trozos escuchados, ya sea interpretados por el profesor o a través de grabaciones;
- b) a través de canciones estudiadas podrá observar y discriminar el tempo, el compás, el ritmo, el carácter, etc., y con dichas vivencias sabrá expresarse libremente, más adelante, en el curso de la Tercera Unidad, con motivos Melo-Rítmicos, ya sea reconociéndolos —auditiva y visualmente—, practicándolos o improvisándolos.

Esto tendría su realización en la creación espontánea de instrumentaciones libres del repertorio aprendido:

- a) con instrumentos de percusión;
- b) con un instrumento melódico, si es que ya cuenta con la plasticidad y coordinación necesarias para una buena ejecución;
- c) con la ejecución de acompañamientos de ritmos típicos en guitarra o algún otro instrumento, correspondientes a algunas de las canciones aprendidas a través del repertorio, o
- d) en una creación coreográfica.

*Relación Música-Lenguaje:*

Las fórmulas melo-rítmicas deben ser trabajadas en la lengua materna y respetando el acento prosódico de la misma, el ritmo musical debe enlazarse con el ritmo del lenguaje. Ejemplos: utilizando figuras y grupos tonales basados en el arpeggio y grados conjuntos sobre palabras con diferente número de sílabas y variedad de acentuación, en relación con las unidades que se traten.

*Ejemplos de Relación Música-Lenguaje:*

1)



E - cua - dor, Pa - na - má, San - to Do - min - go.

2)



Res - fa - lo - sa, tam - bo - ri - to, fro - te - ci - to

3)



Chi - le, Argon ti - na, Co - lombia, Puer - to Ri - co.

4)







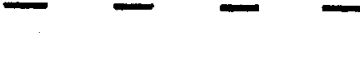


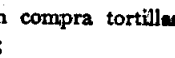
Son, pe - quén, hua - pang o, ma - ri - ne - ra.

**Creación:**

La creación es un proceso que debe estimularse en todas sus fases y formas en las manifestaciones y actividades musicales del pre-adolescente, mediante:

- a) la improvisación de motivos y frases melo-rítmicas;
- b) la creación de ritmos y melodías basadas en la prosodia del lenguaje;

**Ej. 5**

Noche estrellada		} 
luna plateada		} 
sol ardiente		} 
tierra quemada		} 

- c) la creación de pregones. Ejs.: "Vendo peras maduras". ¿"Quién compra tortillas calientes"? Gritos del vendedor de pájaros, de pescado, de diarios, etc.;
- d) la creación de canciones de dos o tres frases con letras inventadas o dadas;
- e) creación de cantos para el trabajo, ilustrando con movimientos corporales, faenas agrícolas, pesqueras, mineras, etc.;
- f) creación de juegos musicales con palmoteco, chasquido, zapateo, etc.;
- g) creación de movimientos puros e ilustrativos, de acuerdo con la zona, la edad y el sexo de los alumnos, con acompañamiento de instrumentos de percusión y otros;
- h) creación de instrumentaciones musicales que deberán transcribirse en forma gráfica;
- i) improvisaciones instrumentales en forma de acompañamientos;
- j) improvisaciones polirrítmicas con varios instrumentos de percusión, con un motivo central alrededor del cual se tejen otros ritmos libres, variando su intensidad y rapidez, y
- k) improvisación de ostinatos y discantus con instrumentos melódicos de martilletes.

Para desarrollar la habilidad creadora del alumno se pueden usar no solamente los consabidos instrumentos de percusión sino todos los cuerpos sonoros al alcance del ejecutante, que emitan una agradable sonoridad. En efecto, la actividad creadora del educando halla un poderoso estímulo en la fabricación casera de algunos instrumentos musicales. Así, por ejemplo, es posible construir los siguientes:

**Marimbas:** Con botellas y vasos de vidrio afinados variando el contenido de líquido;

**Maderas sonoras:** Palos de plumeros, escobas, tarugos, etc., cuyo largo y grosor determinarán la altura tonal del suave sonido que puedan emitir al percutirlas;

**Trozos de metal sólido y de metal ahuecado:** Deberán suspenderse con pedazos de cuerdas de guitarras, afirmados en un soporte colocado en forma horizontal entre dos sillas (gong, metalófono, glockenspiel, etc.) o de un sólido marco de madera con aleros o soportes. Deberán percutirse suavemente con martillos de diversos materiales; los sonidos pueden combinarse buscando construir con ellos determinados grupos tonales, por ejemplo: do-mi-sol-do-re-mi.

**Maracas:** Calabazas rellenas con semillas, piedrecillas o municiones; envases metálicos vacíos rellenos con arroz, porotos, lentejas, arena de variado grosor, etc.

Estos instrumentos se usarán para hacer música en conjunto. Para esto, cada ejecutante debe conocer las características timbrísticas de su instrumento para hacer uso discriminado de él y producir los contrastes colorísticos que cada pieza musical requiera.

En esta actividad es muy importante que el conjunto logre una seria unidad de propósito que no desvirtúe esta extraordinaria experiencia musical. En este sentido, la actitud interior del joven frente al mundo físico que lo rodea, determina su capacidad para dar vida y ennoblecer la materia de que se sirve para sus creaciones musicales. El mal uso puede envilecer y destruir el más noble de los materiales, como el buen uso puede exaltar materiales humildes. Es por esto que se coloca tan marcado énfasis en la buena forma de usar dichos materiales.

## IX. EVALUACION

Si el profesor tiene presente los objetivos generales y específicos del programa a través de cada clase y las prepara teniendo en cuenta cumplir dichos objetivos por medio de las actividades musicales, no será necesario efectuar controles demasiado frecuentes, pues ellos restarían un tiempo precioso al "hacer musical". Los problemas de evaluación son tratados en amplitud en "La Guía para el Profesor" en página 130 de esta revista.

## X. CORRELACION

Esta se puede realizar en el desarrollo de la Tercera Unidad, al trabajar coordinadamente con otras asignaturas del Plan de Estudios para que el aprendizaje musical resulte lo más integrado posible.

\* *Castellano*: Buen uso y enriquecimiento del lenguaje: vocabulario, clara dicción, rima y métrica.

Leyenda sobre las diferentes regiones y países representados en el repertorio.

Aprovechamiento de la lengua materna en fórmulas melo-rítmicas.

\* *Estudios sociales*: a) Confección de mapas. b) Investigaciones geográficas, sociales y políticas de algunos de los países cuyas canciones se aprenden, etc.

*Idiomas extranjeros*: A través de canciones de los diversos países incluidas en el repertorio y sus textos originales.

*Matemáticas*: Todos los valores musicales, combinaciones, etc.

\* *Artes Plásticas*: a) Dibujar, pintar, modelar escenas típicas de otros países americanos. b) Interpretar por medio de la plástica la idea musical.

\* *Educación Física*: Buena respiración, relajación y reacción muscular, flexibilidad corporal, aprendizaje de pasos de danza.

\* Educación para el Hogar: Confección de muñecas y trajes típicos.

\* Educación Técnico-Manual: Confección de instrumentos musicales de percusión y melódicos.

Al trabajar esta correlación en un proyecto, o en alguna audición del establecimiento, se puede ampliar con decorados, trajes y el ambiente correspondiente. Esto se haría según los medios de que se disponga y sin pretensión de realizar una función de espectáculo, sino como una simple evaluación de la obra y creación realizadas.

## XI. SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- |                                |   |                             |
|--------------------------------|---|-----------------------------|
| 1) Actividades corales:        | } | coro masivo                 |
|                                |   | coro seleccionado           |
| 2) Actividades instrumentales: | } | Individuales                |
|                                |   | y<br>de conjunto            |
| 3) Actividades coreográficas:  | } | danzas folklóricas          |
|                                |   | canciones rítmico-plásticas |






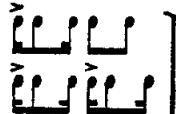
Como la música es un factor valioso en la vida del adolescente, debe dársele diversas oportunidades para obtener un mayor enriquecimiento de sus experiencias musicales.

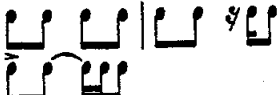
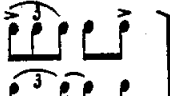
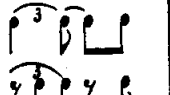



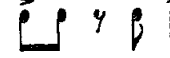
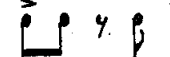

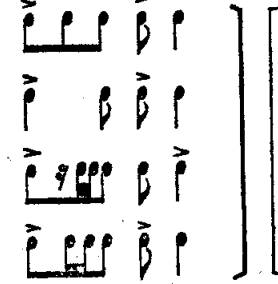

Aprovechar, entonces, las Horas Complementarias y el Tiempo libre para promover el interés por expresarse musicalmente, a través de diversas actividades: CONJUNTOS CORALES, CONJUNTOS INSTRUMENTALES, CONJUNTOS FOLKLÓRICOS o CONJUNTOS COREOGRÁFICOS, etc. Ellas servirán para estimular el interés hacia actividades musicales que induzcan al educando a un mejor aprovechamiento de sus ratos libres, para que así, la música impartida en el aula trascienda al hogar.

COMISION QUE ELABORO EL ACTUAL PROGRAMA

- 1.—Sra. CORA BINDHOFF. Directora del Instituto Interamericano de Educación Musical. Universidad de Chile.
- 2.—Srta. ELIANA BREITLER. Profesora de Educación Musical del Liceo Experimental Manuel de Salas. Universidad de Chile.
- 3.—Sr. CARLOS KROEGER. Jefe del Departamento de Educación Musical. Liceo Experimental Manuel de Salas. Universidad de Chile.
- 4.—Srta. FLORENCIA PIERRET. Coordinadora Técnica del Instituto Interamericano de Educación Musical. Universidad de Chile.
- 5.—Sra. DIANA PEY. Miembro de la Facultad de Música de la Universidad de Chile.

RITMOS CARACTERISTICOS UTILIZADOS EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE ALGUNAS DANZAS Y CANCIONES LATINOAMERICANAS

$\frac{2}{4}$ 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;">                 Son D-C             </div>	CUBA-CENTRO AMERICA
$\frac{2}{4}$ 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;">                 Carnavalito D-C                  Huayno D-C                  Trote D-C             </div>	BOLIVIA-ARGENTINA PERU CHILE
$\frac{2}{4}$ 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;">                 San Juanito D-C             </div>	ECUADOR
$\frac{2}{4}$ 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;">                 Danzón D             </div>	CUBA
$\frac{2}{4}$ 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;">                 Habanera C                  Danza D-C                  Habanera y Restolosa-habanera D-C                  Punto Guanacasteco D-C                  Festejos C                  Callejera C             </div>	CUBA COSTA RICA CHILE COSTA RICA PERU CENTRO AMERICA
$\frac{2}{4}$ 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;">                 Samba D-C                  y                  Reda C             </div>	BRASIL BRASIL

2/4		Tamborito	D-C	PANAMA
2/4		Aguilaldos tradicionales y Canciones	C	VENEZUELA
2/4				
3/4		Sombrero Huella	D-C D-C	ARGENTINA - CHILE ARGENTINA
3/4		Gato	D-C	ARGENTINA
3/4		Escondido Bailecito	D-C D-C	ARGENTINA ARGENTINA
3/4		Pasillo	C	COLOMBIA-ECUADOR
3/4		Bambuco	D-C	COLOMBIA
3/4		Guabina	D-C	COLOMBIA
6/8		Tonada Villancicos	C C	CHILE CHILE
6/8		Huapango	D-C	MEXICO



<p>3 4 8</p>	}	<p>Cueca D-C CHILE (combinación binaria-ternaria)</p>
<p>6 8 4</p>		<p>Zamba D-C ARGENTINA (combinación binaria-ternaria)</p>
<p>6 8 4</p>	}	<p>Mediatuna C REP. DOMINICANA (combinación binaria-ternaria)</p>
<p>6 8 4</p>	}	<p>Guarania C PARAGUAY (combinación ternaria-binaria)</p>
<p>3 4</p>		<p>Jorope D-C VENEZUELA (comb. ternaria-binaria)</p>
<p>6 8 4</p>	}	<p>Merengue D REP. DOMINICANA (Tambora: a = aro p) parche</p>

Notas: 1.—C — Canción.  
D — Danza.  
D - C — Danza canción.

2.—Paréntesis ] ambas combinaciones polirrítmicas dan el ritmo característico.

3.—Algunos ejemplos llevan dos cifras para hacer notar dichas combinaciones.

4.—Muchos de los ritmos de danzas conocidas americanas no se han colocado en este cuadro por no tener un solo motivo rítmico sino que ser el resultado de varios motivos característicos.

5.—Fe de Errata. Donde dice: Habanera y Resfalosa Habanera de Chile, debe decir: *Resfalosa (Habanera-Resfalosa)*, ya que se ha encontrado ocasionalmente como acompañamiento en este baile y en algunas *Formas de Canción* que se acompañan con dicho ritmo, o en combinación con un estribillo rasgueado, como Tonada, (Habanera-Tonada).

*Eliona Breitler Medina*  
1966

## EDUCACION MUSICAL

Primera Unidad para el Profesor: 7º Año

Tema Central: Conozcamos mejor América a través de la Música

Profesoras: Srta. Eliana Breitler Medina  
Srta. Florencia Pierret Villanueva

### CONOZCAMOS MEJOR AMERICA A TRAVES DE LA MUSICA

#### I. EL OBJETIVO GENERAL

Alcanzar la capacidad para desarrollar el sentido rítmico por medio del reconocimiento y práctica de algunas fórmulas rítmicas típicas americanas.

Y LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INDIRECTOS<sup>1</sup>.

#### II. CALCULO DEL TIEMPO

El trimestre consta de once semanas, con un total de 22 clases (2 por semana) repartidas en la siguiente forma:

- 1.—Una clase de introducción a la unidad.
- 2.—Un mínimo de cuatro clases para el aprendizaje de canciones (una canción por clase, por lo menos).
- 3.—Tres clases para la aplicación del método Orff:
  - a) basado en el lenguaje (palabras, frases, ritmas).
  - b) basado en el movimiento y percusión corporal combinados.
- 4.—Cuatro clases para la aplicación del método Orff en el aspecto invención-creación melo-rítmica:
  - a) basado en los conocimientos extraídos de las canciones aprendidas.
  - b) en forma libre.
- 5.—Dos clases para práctica con instrumentos de percusión o melódicos sencillos (realización instrumental orientada y libre). Guía para la búsqueda de material apropiado y fabricación casera de instrumentos de percusión de sonoridad determinada e indeterminada.

<sup>1</sup> Se encuentran en el Programa, página 91 de esta publicación.

*Nota:* Quedan dos clases libres para reafirmar algunos conocimientos o enseñar nuevas canciones.

- 6.—Dos clases para realizar Rítmica, en función del repertorio aprendido.
- 7.—Dos clases para realizar Apreciación Musical dirigida (audiciones comentadas).
- 8.—Dos clases para realizar evaluación.

### III. ESQUEMA DE MATERIAS O CONTENIDOS DE MATERIAS<sup>1</sup>

#### IV. LAS ETAPAS DEL PLAN DE LA UNIDAD

##### A. EXPLORACIÓN.

Como es necesario conocer las experiencias musicales del grupo con el cual se va a trabajar, proponemos una prueba exploratoria a comienzos de la Unidad. Esta prueba será sin nota, pero sus resultados deberán ser evaluados y expresados en una planilla o cuadro en forma analítica.

#### PRUEBA DE DIAGNOSTICO

Fecha.....

Nombre del alumno

.....

Año que cursó el VI Año

.....

Escuela que cursó el VI Año

.....

A continuación encontrará una serie de preguntas que tienen relación con la Asignatura de Educación Musical, léalas detenidamente y contéstelas en la forma más exacta que pueda.

En cada pregunta encontrará varias interpretaciones. Marque las que debe responder con una rayita bajo la palabra (sí), o encierre ésta en un círculo: sí.

- 1.—¿Ha tenido, regularmente, en todos los años de escolaridad clases de música? sí - no.
- 2.—Si así no ha sucedido ¿en qué cursos tuvo clases de música? I - II - III - IV - V - VI Años.
- 3.—¿Recuerda Ud. qué estudió o practicó en sus clases de música?
  - a) cantos,
  - b) teoría,
  - c) orquesta de percusión,
  - d) audición (escuchar discos).

<sup>1</sup> Ver página 92 del Programa.

- 4.—¿Le agrada tener clases de música? ¿porqué?  
 .....  
 .....
- 5.—De las canciones que le enseñaron en sus años anteriores, ¿cuál de ellas le agradó más, y aún canta o recuerda?  
 .....  
 .....
- 6.—En su casa ¿tiene radio?  
 Sí - No.
- 7.—¿En su casa tiene tocadiscos, Televisión?  
 Sí - No.
- 8.—¿Qué clase de música le agrada escuchar?  
 a) músicaailable (tango - rock - twist - yenka - etc.).  
 b) música folklórica (tonadas - canciones - cuecas - zambas - etc.).
- 9.—¿Tiene algún cantante preferido? Nómbrelo.  
 .....
- 10.—¿Tiene algún conjunto preferido? Nómbrelo.  
 .....
- 11.—¿Qué audición determinada le agrada más? Especificuela.  
 .....  
 .....
- 12.—¿Sabe ejecutar algún instrumento?  
 Piano - acordeón - guitarra - armónica - batería.
- 13.—Lo ha aprendido a tocar.  
 a) ¿en su casa en forma particular con algún profesor?  
 b) ¿en alguna academia o conservatorio?  
 c) ¿en su escuela?  
 d) ¿de Oído - solo?  
 e) ¿o con algunos amigos?
- 14.—¿Le gustaría tocar algún instrumento?  
 Sí - No.
- 15.—¿Qué instrumento?  
 .....
- 16.—Si en su escuela había un conjunto coral ¿perteneció Ud. a él?  
 Sí - No.
- 17.—Si en su escuela hay o había un conjunto folklórico ¿perteneció Ud. a él?  
 Sí - No.
- 18.—¿Le agradaría participar en algún conjunto musical? Especifique:  
 Conjunto coral - conjunto folklórico, etc.

CUADROS DE EVALUACION

CUADRO 1. PANORAMA DEL CURSO - EXPERIENCIAS MUSICALES

Cuadro 1.

NOMBRE ALUMNO	Escolaridad Musical Años	Canciones Preferidas	Conocimientos Teóricos	Cantante—Conjunto—Audición preferidos	Tiene Radio—Toca Discos Televisión
ACTIVIDADES REALIZADAS Cuadro 2.					
NOMBRE ALUMNO	Instrumento que ejecuta	Pertenece al Conjunto Coral	Pertenece al Conjunto Folklórico		

Cuadro 3. ACTIVIDADES QUE DESEARIA REALIZAR

NOBRE ALUMNO	Desca practicar algún instrumento	¿Qué instrumento?	Desca ingresar a algún conjunto	Coral	Folklórico

### B. MOTIVACIÓN.

Podría decirse que el punto clave para que un profesor pueda realizar sus clases con éxito, lo constituye saber presentar en forma atrayente los nuevos conocimientos que desea transmitir. Plantear los problemas como interrogante, de manera que el alumno sienta que es él quien va descubriendo, organizando y enriqueciendo con sus experiencias de cada día, mundos nuevos, con cuyo contacto es feliz y al mismo tiempo crece y madura. O sea, el profesor amplía el mundo propio del alumno y le hace interesarse por aspectos de la vida que, en principio, le eran (tal vez) totalmente indiferentes.

Este arte de presentar conocimientos nuevos en forma grata, creando una atmósfera de, más que interés, expectación, no es otra cosa que aquel recurso pedagógico llamado *motivación*.

Puede afirmarse que existen tantas técnicas de motivación como ideas puedan surgir de la mente ágil de un buen educador. El que educa no debe solamente enseñar una materia, sino abrir caminos, desarrollar el poder de captación del que se educa, o sea, darle los instrumentos apropiados y guiarlo en su uso y posibles aplicaciones. Impulsándolo además a valerse de ellos en el curso de su vida.

En la Educación Musical hay un amplio margen de posibilidades para realizar motivaciones de diverso carácter, sean éstos musicales o extramusicales.

En el caso de esta primera Unidad, se sugiere:

- a) Motivar, en relación a las experiencias vividas por el alumno; recuerdo de canciones o danzas americanas ya conocidas por algunos de ellos.
- b) Motivar, haciéndolo valorar el carácter funcional del aprendizaje que se le propone. Ej.: como camina o se sienta una persona que ha hecho ejercicios rítmicos corporales, en relación a una que nunca se preocupó de ellos.

### C. PRESENTACIÓN.

Por procedimiento verbal.

En íntima vinculación con la motivación y como aspecto de ella, está la presentación de la Unidad.

Como primer recurso, hay que descubrir si algunos de los jóvenes del grupo conoce canciones americanas, sean ellas Tradicionales, folklóricas o populares; así como canciones de origen europeo que se hallan presentes en la Tradición Musical de los países americanos y la música culta chilena y de otros países.

De ser así se le estimula a que las cante y las dé a conocer a sus compañeros.

En seguida puede invitarse a los alumnos a imaginar que en la clase de Educación Musical podrían efectuar un viaje por el continente americano "a través de su música y sus danzas". Para ello el curso deberá decidir a qué países desea viajar y confeccionar un itinerario de viaje.

Al aprender canciones típicas de cada uno de esos países, al conocer sus instrumentos y ambientar la música con sus respectivas vestimentas, junto con ubicar algunos datos geográficos, históricos, socio-económicos o artísticos, tendrán la ilusión de haber realizado un viaje perfecto; haber conocido muchos lugares interesantes; y al mismo tiempo habrán gozado cantando bellas canciones.

**D. DESARROLLO.**

El desarrollo de la Unidad debe basarse en los siguientes aspectos:

MATERIAS A DESARROLLAR	PROCEDIMIENTOS DIDACTICOS-MUSICALES	ACTIVIDADES
I. REPERTORIO	Aprendizaje de la canción { a) por oído b) por el sistema Tónica-Do c) por música escrita	Por medio de:  1. <b>MÚSICA:</b> Canto y ejecución instrumental
II. RÍTMICA	Ejercitación de ritmos según { a) sistema Dalcroze b) sistema Orff	2. <b>MOVIMIENTOS CORPORALES:</b> Caminar, correr, saltar
III. CREACIÓN	Invención rítmica y melódica { a) sistema Orff b) sistema Tónica-Do	3. <b>LENGUAJE:</b> sílabas, palabras, frases, refranes, etc.
IV. INICIACIÓN A LA LECTURA MUSICAL ENTONADA	Según: a) método Kodaly b) práctica Orff basada en la prosodia del lenguaje	4. <b>PERCUSIÓN:</b> a) corporal: palmas, castañetas, golpes sobre los muslos y zapateo, etc. b) instrumental (instrumentos de afinación determinada e indeterminada).
V. TEORÍA MUSICAL	En función del punto I	5. <b>JUEGOS DE:</b> a) eco b) de espejo  a) grupos tonales con movimientos de manos (fonomimia)
		En relación con la Canción aprendida

*Nota:* Los aspectos I - II - III y V van siempre enlazados y en correlación a la canción que se esté estudiando.

Obsérvese que en los planes de clases toda la actividad está centrada en el "Hacer Musical".

Entre las técnicas metodológicas que podrían utilizarse en la orientación del aprendizaje de los alumnos se recomiendan:

- 1.—Trabajos de Equipo: { División del trabajo en distintos grupos de alumnos.  
Materias a desarrollar: aspectos rítmicos, de creación y aprendizaje de la canción.
- 2.—Preguntas y respuestas: { Materias a desarrollar: aspectos rítmicos, de creación y estructural de las canciones.
- 3.—Estudio Supervigilado: { Trabajo individual que realizan los alumnos bajo la vigilancia del profesor; preparación de ejercicios o problemas a solucionar; materias de investigación que deben realizar. Materias a desarrollar: aprendizaje de canciones, aspecto rítmico y melorrítmico, creación musical, lectura musical, problemas teóricos.

y las siguientes técnicas:

- 4.—Método Orff: { Se basa principalmente en cuatro aspectos diferentes que integran de continuo para formar un todo armónico:  
a) Ritmo del lenguaje;  
b) Realización corporal;  
c) Práctica instrumental, y  
d) Invención - Creación.  
(Todo ello realizado como juego, con alegría y dinamismo).

## DESCRIPCION DE LAS TECNICAS PROPUESTAS

En la bibliografía dada en esta guía se recomienda la "Adaptación para Latinoamérica del Método Orff" por Guillermo Graetzer; el profesor encontrará en estos cuadernos, magníficas sugerencias que constituirán un valioso aporte para la realización de sus clases. Pretendiendo contribuir a aclarar por anticipado, en lo posible, las confusiones que podrían surgir por la falta de suficientes ejemplos, se ofrecen aquí mayores detalles sobre el Tema.

### a) *Ritmo del lenguaje:*

Partiendo de la simple palabra, pasando por la frase, hasta llegar a la rima y luego a la estrofa, pueden obtenerse combinaciones rítmicas de todo tipo. Esta disciplina que se realiza como un simple juego, desarrolla el sentido rítmico y la conciencia de la forma musical de manera increíble. Aplicándole música a los motivos rítmicos extraídos del lenguaje, tenemos ya el punto de partida para la formación y cultivo del sentido musical en el niño.

Véanse a continuación y practíquense los diferentes ejemplos que se dan para demostrar algunas de las posibilidades que ofrecen las palabras con diverso número de sílabas y variedad de acentuación.



1.—Palabras monosílabas. Una sílaba por pulso:

Ej.1

COMPAS BINARIO

La sal del mar, la luz del sol

COMPAS TERNARIO

La sal del mar, la luz del sol

Combinando con silencios:

Ej.2

2

La sal del mar. La luz del sol etc.

3

La sal del mar. La luz del sol

Dos o más sonidos por pulso:

Ej.3

2

La sal del mar, la luz del sol

3

La sal del mar. La luz del sol etc.

2.—Palabras disílabas (con acento grave). Una sílaba por pulso:

Ej.4

2

Ca - sa, ár - bol, me - sa, cu - na

3

Ca - sa, ár - bol, me - sa, cu - na

Combinando con silencios:

Ej.5

3

Ca - sa, ár - bol, me - sa, cu - na.

Varias sílabas por pulso: Combinando con silencios

Ej.6

2

Ca - sa; ár - bol; me - sa; cu - na.

3.—Palabras disílabas con acento agudo:

Ej. 7

To - más, An - drés, Mar - tín, Ga - briel

To - más, An - drés, Mar - tín, Ga - briel

Combinando con silencios:

Ej. 8

To - más, An - drés, Mar - tín etc.

To - más, An - drés, Mar - tín etc.

4.—Palabras trisílabas con acento asdrújulo:

Ej. 9

Rá - ba - no, lú - cu - ma, lá - ta - no

Compás binario compuesto (La Unidad de tiempo es una figura con punto, en este caso la negra)

Ej. 10

Rá - ba - no, lú - cu - ma, plá - ta - no

5.—Palabras trisílabas con acento grave:

Ej. 11

A - ní - bal, Gre - go - rio, En - ri - que

A - ní - bal, Gre - go - rio etc.

A - ní - bal, Gre - go - rio, En - ri - que, Gusta - vo

6.—Palabras tetrasílabas (sobreesdrújulas)

Ej.12

2 | Cántame-lo, llé-va-te-lo, bú-sca-se-lo, gá-na-te-lo

2 | Cán-tame-lo, llé-va-te-lo etc.

Véase el siguiente ejemplo utilizando *combinación de palabras* de diversa acentuación y número de sílabas.

Ej. 13

3 | Car - los, Ma-nuel, Gus - ta-vo, Juan.

7.—Rima: Martín, Martín, Martín, pirulero,  
Cada cual, cada cual atiende su juego

Ej.14

3 | Mar - tín, Mar - tín, Mar - tín, pi - ru - le - ro

3 | cada cual, ca-da cual a - tien-da su jue-go

8.—Rima: Verde como loro  
bravo como toro (el ají)

Ej.15

2 | Verde co-mo lo - ro, bra-vo co-mo to - ro

3 | ver-de co mo lo - ro, bra-vo co-mo to - ro

9.—Polirritmia a base de palabras.

Ej. 16

GRUPO 1

Te - mu-co, Te - mu-co, Te - mu-co, Te - mu-co

GRUPO 2

A-con-ca - gua A-con-ca - gua

GRUPO 3

An-to - fa - gas-ta An-to - fa - gas-ta

Desde que empieza la práctica de *palabras ritmadas*, debe agregarse música; alguna cantilena bien sencilla, de dos, tres o cuatro sonidos. En la guía curricular del segundo trimestre, que abordará específicamente el aspecto melodía y la iniciación a la lectura musical entonada, se darán normas específicas para incorporar, uno a uno, en forma sistemática, los sonidos de los llamados "grupos tonales", siguiendo el proceso del Método Kodaly. Por ahora nos conformaremos con sugerir algunas fórmulas melódicas sobre el arpeggio y la escala. El profesor puede y debe ensayar algunas otras posibilidades, siempre y cuando se sienta realmente capacitado para hacerlo; en caso contrario, conformarse con practicar siguiendo los ejemplos "tipo" señalados a continuación:

Ej. 17

1) Escala

Pe - dro, En - ri - que y A - gus - tín

2) Arpeggio

Va - mos lle - gán - do a la o - ri - lla del mar

REALIZACION CORPORAL

Puede hacerse una serie de ejercicios simples o complejos utilizando combinaciones diversas según los ejemplos dados a continuación. Combinaciones con los pies, (caminando) golpes de manos sobre los muslos, palmadas, castañetas, en forma sucesiva o simultánea.

Para que el alumno no se confunda con el ritmo dado, el profesor puede relacionar éste con palabras y así le será más fácil comprenderlo y recordarlo.

Percutir corporalmente "De Allacito"

Ej. 18

CASTAÑETAS

GOLPES EN LOS MUSLOS

Dea-lla - ci - to      de a-lla - ci - to

Las mismas palabras percutidas en forma diferente.

Ej. 19

CASTAÑETAS

PIES

Dea-lla - ci - to      de a-lla - ci - to

## Ej. 20

CASTAÑETAS  
PALMADAS  
MUSLOS  
PIES



El profesor dará varios ejemplos y luego dejará que el propio alumno realice las combinaciones que le parezcan adecuadas, guiándolo en esta actividad, cuidando especialmente que los movimientos sean plásticos, que no existan tensiones musculares, que el acento prosódico coincida con la mayor intensidad dada a la percusión correspondiente.

Si bien se planea un número aproximado de tres clases para el desarrollo de este tema, no significa de ningún modo que las prácticas en base al ritmo del lenguaje y al movimiento corporal deban ceñirse a "tres veces 45 minutos", ni que en clases en las que se traten otros temas, como por ejemplo del aprendizaje de una nueva canción, o la audición comentada, haya de prescindirse de una breve ejercitación en los aspectos señalados.

### PRACTICA INSTRUMENTAL

Una clase puede ser dedicada a mostrar diversos instrumentos de percusión y la forma de tocarlos, sugiriendo al mismo tiempo algunas de las posibilidades que existen para la fabricación casera de diversos tipos de ellos.

Dar como asignación la búsqueda de materia prima apropiada para la confección de dichos instrumentos e instar a los niños a crearlos, guiándolos en la mejor forma posible hacia la obtención de sonoridades agradables y realmente musicales.

Otra clase puede ser dedicada exclusivamente a la adaptación de instrumentos de percusión a algunas canciones ya aprendidas.

En algunas otras clases, la práctica instrumental puede realizarse durante 10 minutos, por ejemplo, para completar actividades; también es posible que se lleve a cabo en forma paralela al aprendizaje de una canción, aplicando instrumentos apropiados a pulsos, acento, ritmo de la frase, motivo rítmico característico, etc.

Para realizar la práctica instrumental según el método Orff, es indispensable contar con los instrumentos que este educador propone y los cuales forman parte de dicho método; han sido fabricados expresamente para cumplir con los propósitos que se desea alcanzar a través de esta actividad. Por esta razón deseamos aclarar que, no contando ninguna de nuestras escuelas con dicho instrumental, es preciso efectuar estas prácticas siguiendo, sí, la orientación del método en general, para el mejor aprovechamiento de los recursos con los que pueda contarse; pero teniendo muy presente que no es ésta una práctica instrumental Orff propiamente, sino *inspirada en ella* y nada más<sup>1</sup>.

### INVENCION - CREACION

A continuación se enuncian algunas de las actividades que pueden realizarse en base a este punto:

<sup>1</sup> Sin embargo el propio Orff insiste en que estos recursos que él indica deben ser aplicados teniendo presente las posibilidades ambientales y materiales con que cuenta cada país; o sea su música (ritmos - danzas - canciones) y sus instrumentos típicos.

- a) Creación de ritmos diversos a un texto dado.
- b) Creación de textos diversos a un motivo rítmico dado.
- c) Creación de melodías a los puntos anteriores (a-b) en función de grupos tonales determinados o en forma libre.
- d) Aplicación de movimientos corporales a las canciones; creación de movimientos corporales para interpretar motivos rítmicos dados por el profesor.
- e) Creación de acompañamientos con instrumentos de percusión.
- f) Creación de ostinatos (hablados, percutidos, corporales).
- g) Invención de una segunda voz hablada en forma de ostinato o libre.
- h) Invención de frases melo rítmicas cortas para contestar en forma de eco.
- i) Invención de frases "pregunta" y frases "respuesta" (diálogo).
- j) Creación de pregones. Etc.

Aunque se ha hecho un cálculo aproximado de 4 clases para la presentación práctica de este Tema, es por supuesto perfectamente posible combinarlo con la práctica y ejercitación de otros. Por ejemplo, en vez de dedicar cuatro clases separadas de 45 minutos cada una a este solo problema, pueden tomarse 15 minutos durante doce clases, combinándolo con el aprendizaje de una canción, con la rítmica, con la audición comentada, etc. Esto es, las clases deben ser matizadas de tal manera que el alumno pueda variar de actividad cada 15 ó 20 minutos de modo que su interés se mantenga vivo.

## RITMICA

Siguiendo algunos aspectos del Método Dalcroze.

En caso de que el profesor no cuente con una sala lo suficientemente amplia, que permita el desplazamiento simultáneo de la totalidad de sus alumnos, la Rítmica puede realizarse por pequeños grupos, mientras los otros participan de manera activa, sea observando atentamente lo que hacen sus compañeros para luego expresar sus opiniones; sea percutiendo un tipo de motivo rítmico dado por el profesor o cantando alguna canción para que, en relación a ella, sea realizada la Rítmica, etc.

A continuación se enuncian algunas posibles prácticas en relación con este punto:

- a) respiración - relajación;
- b) reacción - inhibición;
- c) tempo variable (pulsos en diferentes velocidades);
- d) pulsos regulares. Pulsos acentuados: noción de compás;
- e) división de los pulsos;
- f) motivos rítmicos característicos;
- g) coordinación y ~~disociación~~ disociación de movimientos;
- h) ejercicios de silencio, y
- i) reconocimiento auditivo de un ritmo o melodía estudiado con anterioridad e interpretación corporal de ellos.

## APRENDIZAJE DE CANCIONES

Como lo más importante es que el niño *haga música* y como la forma más sencilla de hacerla es cantar, sería de desear que se aprendiera el mayor número de canciones en el trimestre.

Con 22 clases para desarrollar la Unidad, resulta perfectamente posible enseñar unas 10 ó 12 canciones en el curso de la misma y aún más. Esto siempre que el profesor sepa música, tenga espíritu organizador y actúe en forma entusiasta y dinámica y que cuente además, con un alumnado capaz de asimilar en forma rápida, correcta y *musical*

los conocimientos impartidos. En esta forma, el aprendizaje de una canción puede llevarse a efecto en un tiempo aproximado de 20 a 25 minutos, sobre todo si se trata de canciones bastante sencillas. Esto no quiere decir que la canción quedaría completamente terminada desde el punto de vista de los detalles de interpretación, pero éstos podrían ser trabajados en una o dos clases subsiguientes, combinando esta actividad (como ya se dijo) con otras prácticas de las que se enumeran en los puntos siguientes.

Sin embargo, teniendo en cuenta:

a) que este programa va a ser desarrollado a escala nacional, o lo que es lo mismo, que se va a llevar a efecto en lugares donde podrá o no contarse con recursos humanos y materiales;

b) que por primera vez se pondrán en práctica nuevas técnicas de trabajo y es preciso dejar tiempo para llevarlas a cabo;

c) que muchos profesores se verán enfrentados por primera vez a esta asignatura y han de tener el doble trabajo de asimilar primeramente ellos mismos la nueva orientación y los contenidos de este programa para luego transmitir los conocimientos adquiridos, adaptándolos al nivel medio de sus alumnos de 7º año;

teniendo todo esto en cuenta, repetimos, sólo se pide un mínimo de 4 canciones para el primer trimestre y se sugiere, si el medio escolar así lo exige, enseñar solamente las más fáciles que presenta el repertorio, de manera que en el último rincón de Chile los niños puedan tener el mismo programa, con reducción de materia y simplificación de la misma.

*Como el aprendizaje de canciones constituye el centro de las Unidades de este programa, resulta absolutamente imposible suprimirlo.*

Si el profesor no se siente capacitado para enseñar las canciones a sus alumnos, será preciso que busque ayuda de alguien (algún colega, tal vez) que pueda contribuir a la solución de este problema.

El ideal es que se cante el mayor-número de canciones sin tener que eliminar las otras actividades sugeridas.

## ESQUEMAS DE PROCESOS METODOLOGICOS SUGERIDOS

### CLASES — TIPO

A continuación se encuentran en forma detallada, algunos esquemas de clases - tipo para facilitar la aplicación de este programa especialmente para los profesores de música que se inician en esta asignatura.

#### *Clase Tipo N° 1*

*Tema: "Ojos azules". Trocico chileno (danza característica del Norte).*

*1ª Clase.*

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS.** Nos. 1 - 3 - 6 y 8.

*Motivación inicial.*

a) Conversar con los alumnos sobre las características de las diversas regiones de Chile: ambientes, paisajes, costumbres, clima, vestuario, tipos de vida, celebraciones diversas, comidas típicas, etc.

b) El Norte de Chile, sus características específicas, su relación con regiones vecinas de otros países.

c) Mostrar alguna lámina o fotografía (proyectar diapositivas donde fuera posible contar con esta ayuda) que contenga algunos de los aspectos ya enunciados verbalmente.

d) Preguntar si saben alguna danza o canción típica del Norte Chileno o si, por lo menos, tienen idea de cómo son algunas de ellas.

#### *Desarrollo del tema de la clase.*

1.—El profesor canta la canción completa, teniendo muy en cuenta la correcta respiración, afinación y fraseo, siempre en relación directa con los matices expresivos y una buena dicción; de manera que el alumno tenga desde el principio una audición en que cada aspecto aparezca íntimamente fusionado con los restantes.

2.—El profesor canta la canción por frases y los alumnos repiten en forma de eco (si es necesario, reducir en un comienzo la velocidad, para que haya claridad absoluta respecto a los motivos rítmicos y melódicos presentados, así como a los matices y al texto de la canción que se estudia).

3.—Todos cantan nuevamente la canción completa. Se descubren los pulsos, acentos y ritmo de la frase.

#### MOTIVACIÓN DE APOYO (En función del texto).

a) descubrir que la mayor parte de las palabras tienen en este Trotecito el acento invertido, ya que dicho acento prosódico, no coincide con los puntos acentuados de la danza (tiempo fuerte del compás);

b) decir (voz hablada) el texto completo, para comprender el verdadero sentido y corregir la pronunciación, de manera que se module muy bien cada palabra.

#### MOTIVACIÓN DE APOYO (En función de la forma musical).

a) relacionar las formas musicales con las diferentes estructuras arquitectónicas;

b) hacer dibujos o diagramas para visualizar las formas de algunas canciones, estableciendo normas generales que puedan servir para aclarar conceptos comunes a varias de ellas;

c) pedir ideas sobre cómo realizar corporalmente una frase musical.

#### *Rítmica en función de la forma musical.*

4.—a) caminar hacia adelante el ritmo de la primera frase de la canción estudiada - A;

b) caminar hacia atrás su repetición - a;

c) caminar hacia un lado el ritmo de la segunda frase - B;

d) caminar hacia el lado contrario su repetición - b.

*Nota:* Como puede verse, según lo explicado anteriormente, cuando una frase se repite, esta repetición queda determinada por una letra minúscula para distinguirla de la frase modelo que está representada por la misma letra mayúscula. En el caso de "Ojos Azules", entonces, podemos representar sus diferentes frases así: A -a B -b.

Si se hace en forma de rueda, los alumnos tomados de las manos o sueltos caminando en círculo, la parte A puede hacerse, por ejemplo, moviéndose hacia el lado derecho y la repetición (a) hacia el lado izquierdo o viceversa. Que para el alumno la forma de una canción sea algo "visible", tanto a través del movimiento corporal, como de gráficos o esquemas. Pero siempre guiarlo para que sea él quien lo descubra todo; no entregarle los problemas resueltos.



5.—Cantar nuevamente la canción y adaptar los pulsos; percutirlos en diferentes formas. Agregar ritmo de la frase y pulsos acentuados; caminar combinando estos diferentes ritmos. A un llamado del profesor —HOP— puede hacerse cambiar los diferentes grupos; los alumnos que caminaban pulsos, caminan el ritmo de la frase y viceversa (ésto sin perder la regularidad de los pulsos).

**MOTIVACIÓN DE APOYO.**

Asignación para la clase siguiente: que el alumno dibuje, pinte o modele, en forma libre, interpretando por medio de la plástica la canción aprendida.

6.—Grupos tonales que podrían practicarse (OPTATIVO):

a) en base al *primer intervalo de la canción* "Ojos Azules": tercera menor (el profesor que conozca la Tónica Do puede realizar esta práctica acompañándose de movimientos de mano;

b) en base al *grupo tonal con que se comienza la parte B* (Llorarás cuando).  
(Ambos puntos en forma empírica).

**RECAPITULACIÓN. EVALUACIÓN.**

Que los propios niños organicen los conocimientos adquiridos (noción de pulso, ritmo de la frase, acento, forma de la canción, etc.).

*Clase Tipo N° 1*

2da. Clase.

Tema: "Ojos Azules". Trotecito chileno.

Ej. 20 a OJOS AZULES

Trote Nortino  
(CHILE)

1) O-jos azu-les no llo-res, no llo-res ni te- namores — (bis)  
3) Tu me juras te querer-me, querer-me toda la vida — (bis)

1) PULSO

2) ACENTO

3) RITMO DE LA FRASE

4) MOTIVO RITMICO CARACT.

2) llora-rá cuando me va-ya cuando remedio ya no haya (bis)  
 4) no pa-sa ron-dos, tres dí-as tu te a-le-jas y me dejas (bis)

1) [Rhythmic notation: quarter notes on a single line]

2) [Piano accompaniment: chords on a single line]

3) [Rhythmic notation: eighth notes on a single line]

4) [Rhythmic notation: eighth notes on a single line]

*Motivación inicial.*

Comentar los dibujos, pinturas o modelados traídos por los alumnos (asignación) y ver cuáles se adaptan mejor a las ideas expresadas a través de Ojos Azules y a los aspectos tratados sobre esta danza en la clase anterior.

*I. Desarrollo del tema de la clase.*

- 1) Tararear la canción, agregando —para repasarlos— pulsos, ritmo de la frase, pulsos acentuados, etc.

*Motivación de apoyo.*

- 1.—Explicar lo que es un “motivo rítmico característico”. Enseñarles el del Trotecito.
- 2.—Aclarar que frecuentemente varias danzas o canciones de diversos países tienen en común un mismo motivo rítmico característico. Que en este caso, por ejemplo, se aprenderán, en el curso del trimestre y del año, otras canciones que tienen como propio el que se aprende hoy.

*II. Desarrollo.*

- 2) Caminar el motivo rítmico característico.  
Percutirlo con instrumentos.
- 3) Cantar la canción y agregar dicho motivo:
  - a) conporalmente

b) con instrumentos  
(tambor)

Ej. 20 b

GOLPES MUSLOS

PALMADAS

CASTAÑETAS

PIE

ARO(CON BAQUETA)

PARCHE

### III Creación.

a) Inventar frases rítmicas que contengan el m. r. c. combinado con otros elementos:

Ej. 20 c

*m. r. c. otro elemento*

b) Agregarle texto sencillo en forma libre: Ejemplo 20 c.

O - jos a - zu - les no llores tan - to. ni teña - mo - res

### IV. Evaluación.

- 1.—Interrogación oral del profesor a sus alumnos sobre los diversos aspectos trabajados.
  - 2.—Los alumnos responderán con demostraciones y ejemplos de cada uno de ellos.
- a) cantando la canción, percudirán sucesivamente los diversos ritmos estudiados;

*Nota:* Al agregar como acompañamiento esta segunda voz hablada sobre el motivo rítmico característico y su complemento, ha de tenerse cuidado de que los acentos coincidan con los tiempos fuertes de la canción misma.

b) recordarán los errores de acentuación de Ojos Azules y recitarán el texto en la forma correcta en que debería figurar en la canción. Se establecerán las causas principales por las que la mayor parte de la música folklórica o popular tiene textos con errores idiomáticos de diverso tipo;

c) los alumnos sugerirán nuevas formas de creación para el enriquecimiento de la canción;

d) un grupo de alumnos, guiado por el profesor, actuará como observador del que actúa. Corregirá las faltas, especialmente aquellas que tienen relación con la afinación y el fraseo, tratando de determinar los "por qué" de los errores.

**CLASE TIPO N° 2**

**1ª Clase.**

**TEMA: "DE ALLACITO".** Carnavalito Argentino.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS.** Nos. 1 - 2 - 3 - 8 y 9 ya indicados.

**MOTIVACIÓN INICIAL.**

Despiértese el interés de los alumnos recurriendo a sus experiencias directas ya manifestadas en la exploración; presentándoles algunas canciones de la región a que pertenece la que se desea enseñar y conversando con ellos acerca de la forma de vida del pueblo que la cante: características del paisaje, etc.

Durante el transcurso de la Unidad reactívese la motivación cada vez que sea necesario, utilizando técnicas tales como la de hacer que el alumno vaya constatando sus propios progresos.

**DESARROLLO DEL TEMA DE LA CLASE.**

**I. ASPECTO RÍTMICO.**

- 1.—Aprendizaje de la canción por imitación en forma expresiva.
- 2.—Observación de la forma simple (frases A-B).
- 3.—Se trabajará en relación con el elemento rítmico base del Carnavalito.

**Ej. 21**



**MOTIVACIÓN DE APOYO:** Utilícese por ejemplo por procedimiento verbal: breves datos pintorescos sobre la danza "Carnavalito". Cómo se celebra el carnaval en los diversos países y en lo posible utilice algunas fotografías.

- 1.—Búsqueda de posibilidades en la percusión de dicho motivo rítmico, ya sea:
  - a) con palmadas;
  - b) caminándolo;
  - c) combinando golpes con diferentes partes del cuerpo: zapateo, palmadas, muslos, castañetas.

**Ej.22**

**CASTAÑETAS  
PALMADAS  
MUSLOS  
ZAPATEO**



(D: derecho — I: izquierdo).

d) percutiendo sobre la mesa o pupitre, regulando y controlando el sonido.

MOTIVACIÓN DE APOYO. Juegos competitivos (sin nota).

1.—Dividir el curso en grupos:

- a) un grupo canta la canción;
- b) otro grupo descubre los pulsos, y
- c) otro grupo descubre los acentos.

2.—“Cantar la canción con las manos”: reconocimiento y percusión del ritmo de la frase.

## II. ASPECTO MELÓDICO (Optativo).

1.—a) Ejercitación entonada de intervalos.

### Ej. 23



b) Ejercitación entonada de las frases de la canción, aplicando matices.

2.—Reconocimiento auditivo de la modalidad o tipo de escala dominante de la canción.

3.—Dictado melódico en base a los intervalos estudiados (OPTATIVO).

EVALUACIÓN PARCIAL: Verificación del aprendizaje.

Repetir la canción con buena afinación, utilizando todos los elementos practicados en clase.

ASIGNACIÓN:

Traer para la próxima clase datos o material gráfico sobre el país de la canción.

## CLASE TIPO N° 2

### 2ª Clase

MOTIVACIÓN INICIAL.

Utilizar los medios gráficos y audiovisuales presentados por los alumnos.

## I. DESARROLLO. *Recapitulación.*

1.—Interrogatorio inicial sobre el motivo rítmico y forma de la canción aprendida la clase anterior.

2.—Repetición: cantar la canción “De Allacito”, recordando todo lo enseñado con respecto al ritmo, la entonación, tempo y matices.

3.—Perfeccionamiento de la interpretación.

## II. CREACIÓN.



1.—Creación de diversas combinaciones rítmicas, basadas en el motivo rítmico dado.

2.—Manteniendo el motivo rítmico de “El Carnavalito” (“ostinatos”) hacer creación de otros ritmos. Trabajar en grupos.

MOTIVACIÓN DE APOYO.

- a) Discriminación de timbres apropiados al carácter de la canción para el acompañamiento con instrumentos de percusión.
- b) Alcance a algunos instrumentos utilizados en el acompañamiento de dicha danza, tanto en Argentina como en Bolivia.

III. ASPECTO TEÓRICO.

- a) tempo: Andante;
- b) compás: Binario;
- c) figuras: (corchea  y semi corchea  (optativo);
- d) lectura de grupos tonales (optativo);
- e) modo: escala pentáfona (optativo).

EVALUACIÓN.

Cantar la canción en buena forma:

- a) con precisión rítmica;
- b) bien entonada
- c) en forma expresiva.

TEMA: ADIOS FLORECITA BLANCA. Tamborito Panameño.

1° Clase.

Preparatoria de rítmica a la enseñanza de una nueva canción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS. Nos. 1—2—3—5—7—8—9 y 10 ya indicados.

MOTIVACIÓN INICIAL.

Ubicación geográfica de Panamá, indicando su importancia como país de enlace físico entre dos hemisferios.

DESARROLLO.

Participación activa y directa de los alumnos en la clase.

I. RÍTMICA.


1.—Caminar pulsos según tempo dado por el profesor.


Pueden darse los pulsos con instrumentos de parche, con palmadas o tocando algún instrumento melódico.

2.—Caminar pulsos en diferentes tempi:

Ejs. Andante - Allegro - Andante- Adagio - Alegre - etc.


3.—Dividir el curso en grupos:

a) un grupo camina  y

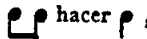

otro grupo percute 



b) un grupo percute 


(división pulso en 2 golpes parejos).

otro grupo camina 

4.—Ejercicios de reacción a un estímulo dado:

a) a la voz de mando del profesor; cambiar de actividad: si realizaba  hacer , o viceversa.

b) ambos grupos caminando o percutiendo  o  detenerse, y a la voz de mando del profesor, continuar su ejercicio.



c) el profesor da un ritmo  y los alumnos lo repiten tal cual lo da el profesor adaptándolo a determinadas combinaciones de movimiento.



Ejemplos de motivos rítmicos para practicar:

Ej. 27



Para la mejor realización de la percusión, puede trabajarse en la siguiente forma:

a) un grupo percute un pulso que puede ser: (negra  o blanca )

b) otro grupo divide dicho pulso en dos: (corcheas  o negras )

c) otro grupo en cuatro: (semicorcheas  o corcheas )

Hacer variantes rítmicas:

Ej. 31



Estos ritmos pueden percutirse combinando castañetas palmadas, muslos, pie (zapateo).

Ej. 32



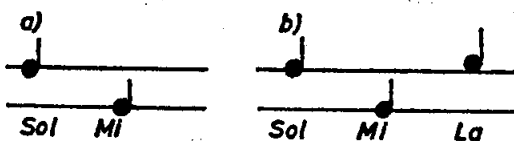
(Sh — silencio) (z = zapateo) (m = mano) (p = palmada).

## II. CREACIÓN.

1.—Rueda rítmica — Invención por parte de los alumnos de combinación de ritmos, utilizando los ejemplos trabajados (Sistema Orff).

2.—Con un ostinato dado, crear una simple melodía con dos o tres sonidos, utilizando los siguientes grupos tonales:

Ej. 33



III. REPASO: Repasar alguna de las canciones estudiadas anteriormente.

IV. ASIGNACIÓN.

- a) Pedir datos sobre vestimentas típicas de dicho país.
- b) Datos sobre manifestaciones culturales y artísticas en Panamá.

2° Clase

Aprendizaje de la Canción

MOTIVACIÓN INICIAL.

Exposición oral sobre la danza "El Tamborito Panameño" y acompañamiento instrumental de esta canción.

I. DESARROLLO.

1.—Aprendizaje de la letra de la canción.

- a) buena articulación y pronunciación de las palabras del texto de la canción;
- b) mantener la buena pronunciación al pasar de la voz hablada a la voz cantada.

2.—Aprendizaje de la entonación de la melodía de la canción:

- a) el profesor canta la canción (o la ejecuta en algún instrumento);
- b) el profesor repite la canción para que los alumnos observen la forma A -B (frase pregunta - frase respuesta);
- c) repetición de la canción por parte de los alumnos;
- d) ejercitar la entonación de los sonidos repetidos de la primera frase: frase A (Ver Ej. 34, N° 1);

Ej. 34



- e) ejercitar ciertos intervallos precisos utilizados en la canción (desarrollo del sentido auditivo en forma empírica). Ver Ej. 34, Nos. 2 y 3);

f) ejercitar ciertos grupos tonales extraídos de la melodía de la canción (optativo). (Ver Ej. 34, Nos. 4 y 5).

3.—Cantar la canción, insistiendo en la afinación.

MOTIVACIÓN DE APOYO.

Breve explicación sobre la forma de cantar el "Tamborito".



II. RÍTMICA.

- 1.—“Cantar la canción con las manos” (Ritmo de la frase).
- 2.—Reparar tres motivos rítmicos practicados en la clase anterior (preparatoria).

Ej. 35




Búsqueda de posibilidades para la percusión de dichos ritmos dados.

MOTIVACIÓN DE APOYO.

Insistir en la buena interpretación de los ritmos que acompañan la danza (con los tambores de diversa sonoridad).

3.—Dividir el curso en varios grupos:

- a) un grupo canta frase A (si hay algunos niños con muy buena voz pueden destacarlos en él sólo)
- otro grupo canta frase B
- b) un grupo hace de público, percutiendo  con palmadas.
- c) (Optativo) otro grupo hace las veces de repicador (iniciador de la danza)





Ej. 37



d) (Optativo) si se desea puede aprovecharse en la Tercera Unidad.

Ejecución de ritmos acompañantes a la danza, realizada por los siguientes tambores

Ej. 38

REPICADOR	2 4	d. i.	
LLAMADOR	2 4	d. i.	
PUJADOR	2 4	d. i.	
TAMBORA	2 4	d. aro parche i.	

EVALUACIÓN.

Cantar la canción completa con acompañamiento de algunos instrumentos.

**E. EVALUACIÓN.**

La evaluación es un proceso continuo que acompaña todo el ciclo de aprendizaje y supone el manejo de técnicas cuantitativas y cualitativas; ellas facilitan no tan sólo el control de rendimientos en relación a conocimientos e informaciones sino que fundamentalmente a la exploración de aptitudes y la ampliación de intereses de los alumnos. Asimismo las situaciones de la clase sistemática o de la actividad de integración dan amplio margen al profesor de asignatura para colaborar al mejor conocimiento de la personalidad de sus alumnos y a su desarrollo integral, mediante la promoción de actitudes sociales coincidentes con los valores propiciados por una sociedad democrática.

En la asignatura de Educación Musical *los controles escritos en esta etapa están relegados a un plano secundario en la evaluación.* Puede ser que en un trimestre no se necesite efectuarlos.

La evaluación de la labor individual debe realizarse por medio de:

- 1.—Participación del alumno en clase y registro de conducta observada en forma: incidental o sistemáticamente.
- 2.—Juegos de eco y espejo.
- 3.—Creación individual o colectiva.
- 4.—Pruebas parciales y globales.

En forma de:

- a) Interpretaciones corporales e instrumentales (de percusión).
- b) Creaciones melo-rítmicas.
- c) Dictados rítmicos y melódicos (auditivos o escritos).

Esto supone el registro persistente de las manifestaciones conductuales de los alumnos a través de las clases en que *predominará el "hacer musical"*.

Se sugiere, que el profesor realice un cuadro con diferentes aspectos susceptibles de ser evaluados que facilite la obtención del perfil de cada uno de sus alumnos y de los del grupo; puede ir completando este cuadro a través de las distintas actividades musicales que vaya realizando. Así, podrá calificar con mayor precisión a cada uno de sus alumnos y, dichos datos le servirán también para mejor valorar el interés por la asignatura o ayudar a descubrir y encauzar a los mejor dotados.

(Ver cuadro en pág. 131).

**OBJETIVOS**

- 1.—Cultivar y estimular el espíritu creador del alumno . . . . .
- 2.—Desarrollar la percepción auditiva . . . . .
- 3.—Desarrollar la memoria auditiva practicando diferentes ritmos típicos americanos extraídos de las canciones . . . . .

**DESARROLLO DE LA EVALUACION**

- a) Se propone al alumno un motivo rít-

mico: el alumno crea una melodía y movimientos a este motivo.

- b) Se da al alumno una rima y se le propone crear motivos melorrítmicos adecuados sobre ella.
- c) El profesor percute un ritmo, el alumno lo repite. (forma de eco).
- d) El profesor da el nombre de una canción, un alumno la canta o percute.
- e) El profesor percute una frase musical ya conocida y el alumno la ubica dentro de su repertorio.

A MODO DE SUGERENCIA VA EL SIGUIENTE CUADRO DE EVALUACION

ALUMNO NOMBRE DEL	Sentido musical	Sentido rímico	Sentido melódico	Voz	Coordi- nación muscular	Creación	Práctica instru- mental y confec- ción casera de instrumentos	Coope- ración en clase	Don de mando	Actitud del alumno en el intercambio de experiencias	Condiciones personales del alumno

Como toda evaluación debe verificar la medida en que los objetivos propuestos a la acción educativa se han transformado en resultados de aprendizaje, le proporcionamos a continuación un procedimiento para que los problemas planteados en cada uno de sus controles reflejen éstos efectivamente:

F. FUENTES DE INFORMACIÓN.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL:

*Violeta H. de Gainza:*

Ritmo Musical y Banda de Percusión en la Escuela Primaria (EUDEBA).

*Violeta H. de Gainza:*

La Iniciación Musical del Niño (RICORDI).

*Edgar Willems:*

Las Bases psicológicas de la Educación Musical (EUDEBA).

*Edgar Willems:*

El Ritmo Musical (EUDEBA).

*Guillermo Graetzer y*

*Antonio Yáñez:*

Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk (EDIT. BARRY, B. Z.).

*Guillermo Graetzer:*

Orff-Schulwerk (obra didáctica de Carl

Orff). Adaptación castellana para Latinoamérica, realizada por (EDIT. BARRY B. A.) (5 cuadernos).

*María Elena González:*

Didáctica de la Música (EDIT. KAPELUZ).

*International Society for Music Education:*

El Estado Actual de la Educación Musical en el Mundo (EUDEBA).

*Kurt Pahlen:*

La Música en la Educación Moderna (RICORDI).

*Carlos Vega:*

Lectura y Notación de la Música (EL ATENEO).

*Rudolf Schohh:*

Educación Musical en la Escuela (KAPELUZ).

*Herbert Read:*

Educación por el Arte (EDIT. PAIDOS).

G. CUADRO SINÓPTICO DE LOS ASPECTOS ESENCIALES.

ESQUEMA DE MATERIAS	ACTIVIDADES	REPERTORIO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE (Objetivos específicos)
A) Tempi		<p style="text-align: center;">ANDANTE</p> <p>"De Allacito", Carnavalito - Argentino.</p> <p>"Naranjita Ayl", Carnavalito - Bolivia.</p> <p>"Sambalele", Ronda - Brasil.</p> <p>"Oyeme Ninfa del Alma", Media Tuna, República Dominicana.</p>	
B) Pulsos rítmicos		<p style="text-align: center;">ALLEGRO</p> <p>"Ojos Azules", Trote - Chile.</p> <p>"Adiós florecita blanca", Tamborito - Panamá.</p> <p style="text-align: center;">ANDANTE-ALLEGRO</p> <p>"Que sí que no", Canción - Chile.</p>	<p>Se refieren a los N° 1-2-6 y 9 ya indicados.</p>

ESQUEMA DE MATERIAS	ACTIVIDADES	REPERTORIO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE (Objetivos específicos)
C) Pulsos acentuados y noción de compás		"Las Mañanitas", Serenata - México. Trabajar todas las canciones del primer trimestre.	Se refieren a los N° 3-4-5.
D) Anacrusa		"Adiós florecita blanca", Tamborito - Panamá. "Las Mañanitas", Serenata - México.	Se refieren a los N° 2-3-6.
E) Fórmulas rítmicas a) Motivos rítmicos característicos. b) Motivos contenidos en las frases.	Por medio de la discriminación o realización: corporal, percudida y auditiva.	"Callejera", Danza - Costa Rica. 3-4-6.	
F) Figuras y sus respectivos silencios.	Según las presentadas en cada una de las canciones.		Según N° 3-6.
G) 1.—Función de la barra de compás. 2.—Ligado y prolongación. 3.—Figuras con punto.	Según cada canción.	1.—En cada canción. 2.—"Adiós florecita blanca" - Panamá. "Aguinaldo" - Venezuela. "Luna Tucumana" - Argentina. 3.—"La Paloma" - Cuba. "A la orillita del mar" - Nicaragua. "Que sí que no" - Chile. "Luna Tucumana" - Argentina. "Esta noche serena" - Venezuela.	Según los N° 2-3.
H) Cifra indicadora de compás.	Según la cifra que lleve cada canción (en forma empírica).		

## H. VOCABULARIO.

**ACENTO:** Mayor intensidad dada a un sonido o a los sonidos esenciales de una frase o de un fragmento para subrayar la importancia tonal, rítmica o expresiva (>).

**ACENTO MÉTRICO:** Es el apoyo que recae sobre el primer tiempo de cada compás; por su repetición periódica constituye una guía para la organización de compases.

**ANACRUSA:** Una o más notas no acentuadas que preceden al primer tiempo del compás inicial de una frase musical. Prepara la caída al primer tiempo del compás.

**Ej. 39**



**COMPÁS:** La organización periódica entre pulsos fuertes y débiles (recurrencia de acentos).

**ESCALA:** Sucesión de sonidos dispuestos según un orden determinado. Escala pentáfona (cinco sonidos) escala diatónica (7 sonidos).

**GRUPOS TONALES:** Combinación determinada de notas musicales dentro de un ámbito tonal restringido.

**INTERVALO:** Relación de altura entre dos sonidos: (Do a Mi; Sol a Do; etc.).

**MATICES EXPRESIVOS (Dinámicos):** Variaciones de la intensidad sonora o velocidad en la ejecución musical. Matices dinámicos (cambios de intensidad):

p = piano; f = fortísimo; mp = mezzo piano; mf = mezzo forte; pp = pianísimo; ff = fortísimo; *cr.* = crescendo; *dim* = disminuyendo >. Matices agógicos: *acel* = acellerando; *rit* = ritardando, etc.

Como elementos fundamentales del fraseo contribuyen a dar vida y expresión a la interpretación musical.

**PULSO:** Unidad de medida (Tiempo).  $\frac{2}{f}$  ♩ ♩ = dos pulsos.

**OSTINATO:** Repetición insistente de un motivo ya sea rítmico o melódico.

**RITMO:** Movimiento ordenado.

**RÍTMICA:** Aplicación del movimiento ordenado a la realización corporal.

**RITMO DE LA FRASE:** La determinada organización de valores de duración en una frase musical.

**FRASE:** Idea musical que puede ser concluyente o de carácter interrogativa.

**SWING:** Impulso corporal con el cual pueden determinarse los comienzos de compás o frase.

**TEMPO:** Velocidad o movimiento de un pasaje musical.

(*Tempi* es el plural). Los tempi a estudiar en el séptimo año son: Allegro = movido; Andante = andado; Adagio = pausado.

*Nota:* Para completar este pequeño vocabulario consultar: Diccionario de la Música Labor, Higinio Anglés. Editorial Labor, Barcelona.

## SEGUNDO FESTIVAL LATINOAMERICANO DE MUSICA DE MONTEVIDEO

### *Triunfo de los compositores chilenos y del Cuarteto Santiago.*

Entre el 1º y el 10 de marzo de este año se celebró en Montevideo, Uruguay, el Segundo Festival Latinoamericano de Música de Montevideo, el más importante torneo que se efectúa en este continente. Participaron en este Festival: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. La delegación chilena fue integrada por Sergio Ortega, compositor chileno que obtuvo el Primer Premio de Música de Cámara del Concurso para compositores que se celebró conjuntamente con el Festival, por su obra *Sexteto para piano y vientos*; el Cuarteto Santiago, integrado por los profesores Stefan Tertz, Ubaldo Grazioli, Raúl Martínez y Hans Loewe, conjunto que toda la crítica señaló como el mejor del Festival: "músicos chilenos que cuentan entre los más relevantes del continente", según la opinión del reputado crítico musical Julio Novoa de "La Mañana" de Montevideo; los compositores Gustavo Becerra —cuyo Cuarteto N° 6 la crítica consideró la mejor obra tocada en el Festival; y Fernando García y el investigador y folklorista Manuel Dannemann.

En los ocho Conciertos realizados durante el Festival fueron ejecutadas: 6 obras de compositores argentinos; 6 brasileñas; 10 chilenas y 18 uruguayas, las que estuvieron a cargo de la Orquesta Sinfónica Municipal que dirigió Carlos Estrada; Orquesta Sinfónica del sodre dirigida por Nino Stinco; Cuarteto Vocal "Arión" que dirige Jorge Vivas; Conjunto de Música de Cámara del sodre; Cuarteto Santiago del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile y los solistas Walter Pinto, trompetista; Ney Salgado, pianista; Osvaldo Tourn, tenor; Hugo Balzo, pianista; Elida Gencarelli, pianista; Angel Mattiello, barítono; Laís Brasil, pianista; Walter Mendegua, barítono; Maura Méndez, soprano; Ani Alvarez Badano, oboe; Haydée de Rosa, soprano; Luis Batlle Ibáñez, pianista y diversos conjuntos instrumentales.

Además de los conciertos, se celebró una Mesa Redonda sobre el tema: *Intercambio de Músicas y Músicos Latinoamericanos y la creación de un Centro Coordinador Permanente* que fue presidida por el Dr. Juan Ilaria, Vicepresidente del Instituto y los Maestros Gustavo Becerra (Chile), Roberto García Morillo (Argentina), Renzo Massarani (Brasil) y Eric Simón y Lauro Ayestarán (Uruguay). En esta Mesa Redonda celebrada en el acto de clausura del II Festival

Latinoamericano de Música, organizado por el sodre, se propició coordinar los esfuerzos para garantizar la centralización y difusión de la información en el campo de la música; tratar de que se legisle de manera que, sin perjuicio de atender los derechos de autor de los compositores vivos, las recaudaciones de las obras de Dominio Público se empleen en el desarrollo de la cultura musical; propiciar la creación de un Centro de Documentación e Información Musical Latinoamericana, coordinando las iniciativas ya existentes, propendiendo a la creación de archivos locales, y crear, fortalecer y federar las organizaciones musicales afines, suscitando una legislación adecuada a tales fines.

En esta reunión, el Profesor Lauro Ayestarán, rindió un sentido homenaje al musicólogo argentino Carlos Vega cuyo sensible fallecimiento acaeció en Buenos Aires el 10 de febrero.

Tres conferencias a cargo de los musicólogos: Roberto García Morillo, de Argentina, sobre "La creación musical"; Andrade de Muricy, de Brasil, quien rindió un homenaje a Villa-Lobos y de Lauro Ayestarán y Manuel Dannemann sobre "Técnica de recolección folklórica", constituyeron otro importante aporte de este II Festival a la musicología latinoamericana.

### *Conciertos del II Festival Latinoamericano de Música.*

Las obras chilenas ejecutadas incluyeron dos obras sinfónicas: *P. H. Allende: Cuatro Tonadas para cuerdas*; *Fernando García: Estéticas*; *Sexteto para piano y vientos* de *Sergio Ortega*; los *Cuartetos N° 1 de Juan Orrego Salas* y *N° 6 de Gustavo Becerra*; *Diez Micropiezas* de *Eduardo Maturana* y las obras corales: *Opa-Opa* de *Jorge Urrutia*; *En medio de pajas suaves* de *Domingo Santa Cruz* y *De los montes vengo* y *Las flores del romero* de *Juan Orrego Salas*.

Daremos a continuación algunas de las opiniones de la crítica sobre las obras de los compositores chilenos tocadas en este II Festival Latinoamericano de Música, comenzando por la obra de Sergio Ortega: *Sexteto para piano y vientos*, Primer Premio de Cámara: dice el diario "Acción": "Sergio Ortega es un verdadero compositor. Es el mayor elogio que se le puede hacer... Se trata de una obra sólida, de cuidada estructura, intencionada aridez, sensibilidad y —ante todo— musicalidad...". "El Pla-

ta": "... Esta obra puede aceptarse como una composición fornida, escrita con ingenio y en trazos robustos, dentro de una apariencia caótica. Difícil de ejecutar, y de comprender también, muestra la presencia de una mano hábil para encontrar el recurso efectista". Luis Alvarado en "Hechos": "... Es muy difícil definir esta rica partitura sólo por una primera audición; en principio impresiona como una obra densa, recia, que casi no deja respiro a los seis instrumentistas. De los dos movimientos me pareció el más claro el Adagio, que fluye con una mayor elasticidad y cuya construcción, tan firme como la del Allegro pero más "aireada" permite traslucir el rigor ascético pero también la inteligencia y musicalidad del joven Sergio Ortega, una firme esperanza de la música de América. Es una partitura personal, en muchos aspectos original, que no permite identificar al autor dentro de las corrientes actuales más o menos de moda". "El Debate": "... la audición de su Sexteto nos justificó su triunfo en el Concurso convocado por el SODRE para el Festival... está escrita en un lenguaje absolutamente liberado de principios tonales y formales tradicionales. Su organización obedece a motivaciones interiores perfectamente claras para su autor, inquieto y audaz que demuestra dominar con rara seguridad. Recursos atonales, politonales y aún dodecafonicos según lo solicitado por la idea a expresar, la escritura es además muy rica en la utilización de las particularidades de los instrumentos, tratados con agudeza y gran sentido del efecto, asimismo como la rítmica de gran vigor...". En "La Prensa" de Buenos Aires, el crítico Oscar Figueroa, enviado especial al Festival, dice: "... Ortega sigue el sistema serial de escritura y hace dialogar por medio de frases breves, apretadas, al piano con el grupo instrumental de viento. Raramente los superpone, y cuida al ritmo como elemento incisivo y constante (sobre todo durante el primer movimiento) lo que redundando en una impresión de marcado dinamismo. Ese juego repetido le confiere una expresión sobria, pero también cierta monotonía tímbrica, cosa que hubiera evitado al tratar con mayor libertad a cada uno de los instrumentos de viento. Claro que esa impresión que trasunta puede haberse acentuado porque en más de un momento faltó sutileza y aún ajusté a la interpretación, y pasajes que parecieron excesivamente masivos podrían resultar más diáfanos de haber contado con ese requisito en la ejecución...".

El Cuarteto Santiago, en un programa consagrado por completo a la música chilena, tuvo resonancia internacional; los críticos de Uruguay, Argentina y Brasil desta-

caron las virtudes del conjunto chileno. Julio Novoa, en "La Mañana", dice: "... el sonido y la coordinación del cuarteto resultan de primera línea, el empuje y equilibrio propios de un conjunto de alta categoría. Se siente, además, que nada en ellos emana del mero oficio, o de la rutina, sino sobre todo de un profundo amor por el arte. Son músicos "de raza", que viven profundamente lo que hacen". Adelaida Ramírez de Mañe, en "El Plata": "Cuatro magníficos ejecutantes integran el Cuarteto Santiago... son músicos de clase grande. Poseen técnicas superadas en todo el orden del mecanismo instrumental; son extraordinarios en la afinación y poderosos en su material sonoro, extendiendo en amplia gama de diversificaciones tímbricas: volumen unido, compacto en las armonías plenas del fortísimo; fluido y muy puro en las gradaciones medias y en los pianísimos que llegan al límite de lo audible, sin perder calidad ni firmeza tonal. La aunación de esos cuatro oficios maestros, da como resultado una maquinaria perfecta, capaz de manifestarse en los campos más intrincados de las dificultades instrumentales, sin salirse de una exactitud milimétrica; sin caer en un desequilibrio de los volúmenes sonoros.

Enzo Valenti Ferro en "Buenos Aires Musical" dice sobre el quinto concierto del Festival: "... reservado a obras de autores chilenos, estuvo a cargo del Cuarteto Santiago (Chile)... el sobresaliente conjunto trasandino protagonizó la sesión de más empinado valor interpretativo del Festival. Aparte de sus propias calidades técnicas y musicales, el Cuarteto Santiago llevó al Festival un programa interesante y trabajado a fondo, cuyo punto de mayor relieve fue el Cuarteto N° 6 de Gustavo Becerra (1925). De tiempo atrás este músico viene perfilándose como el más sólido valor de la creación musical chilena contemporánea, espectable posición que, a nuestro gusto, cada nueva obra suya que conocemos se encarga de cimentar. El Cuarteto N° 6 lo muestra empleando con entera libertad y rico espíritu creativo procedimientos de escritura actuales. Becerra es un músico y, por lo tanto, todo en su discurso responde a ideas puramente musicales. Hay en él una lógica y una coherencia discursivas que no son frecuentes, desafortunadamente en la música de hoy. En el segundo movimiento, enmarcado por un Rápido y un Allegro, varía con notable inventiva un tema de origen sefardí, pero es en nuestra opinión, el tercer movimiento el que posee mayor y más comunicativa esencia musical. Fue una de las mejores obras del Festival.

"Las "Diez Micropiezas" de Eduardo Maturlana (1920), son una clara incursión en



el mundo weberniano realizada con no escasa imaginación...".

El crítico de "La Nación" de Buenos Aires, al referirse al concierto del Cuarteto Santiago, afirma: "... La jerarquía que en la actualidad ostenta el Cuarteto Santiago de Chile, lo coloca, indudablemente, como uno de los mejores conjuntos de Cámara de la América Latina... Después de una larga y metódica actuación en común ha alcanzado un alto grado de homogeneidad sonora, equilibrio de planos y ajuste rítmico, así como una perfecta adaptación a los diversos estilos...".

El "Jornal Do Comercio" de Río de Janeiro, al informar sobre el II Festival de Montevideo, titula su información: "Brasil en lo sinfónico y Chile en música de cámara fueron los mayores éxitos en el certámen uruguayo" —y continúa diciendo—: "El Cuarteto Nº 6 del chileno Gustavo Becerra y la Sinfonía Nº 7 del brasileño Claudio Santoro marcaron —según la opinión unánime de los críticos y participantes— los puntos más altos del II Festival Latinoamericano de Música... El quinto programa, dedicado a obras de autores chilenos, estuvo a cargo del Cuarteto Santiago que ejecutó tres obras escuchadas en primera audición en Uruguay: Cuarteto Nº 1 de Juan Orrego Salas, Diez Micropiezas de Eduardo Maturana y el Cuarteto Nº 6 de Gustavo Becerra... los instrumentistas chilenos son verdaderos virtuosos que han logrado un nivel artístico rara vez logrado por agrupaciones similares de las Américas...". En el "Jornal do Brazil", el crítico Renzo Massarani, dice: "... El concierto del Cuarteto Santiago constituyó una auténtica y total expresión artística, tanto por el excepcional valor del admirable conjunto (el que nuestro ABC-Pro-Arte debiera invitar para su próxima temporada) como por las obras chilenas ejecutadas, entre las que primó el Cuarteto Nº 6 de Gustavo Becerra... obra que constituyó la más destacada justificación del Festival...".

Al referirse a las obras chilenas ejecutadas en este concierto, la crítica alabó, sin reservas, el Cuarteto Nº 6 de Gustavo Becerra: "El Debate": "... la composición de Becerra nos depara la mejor sorpresa en lo que va del Festival. Tres movimientos: Rápido, Tema con variaciones y Allegro, exponen una imaginación y dominio técnico del autor de admirable calidad. Es la obra de un autor de amplísimos recursos que sabe perfectamente de sus propósitos estéticos y expresivos. Los instrumentos son tratados por el autor, con una imaginación en sus posibilidades tímbricas y recursos de arco que recuerdan las mejores obras de Bartok, sin que ello resienta la absoluta originalidad del lenguaje de Becerra. En

resumen una gran obra, que cerró un recital inolvidable...".

Este mismo crítico, al referirse al Cuarteto de Orrego Salas, agrega: "... de gran clasicismo formal y firmeza de los valores tonales nos impresionó como una obra de hermosa y espontánea concepción temática, de un lirismo y fineza de escritura de lograda comunicatividad y belleza. Por su parte las Diez Micropiezas de Eduardo Maturana, revelan un gran sentido de la síntesis del autor en el manejo de las microformas, muy hábil en la utilización de los recursos instrumentales y los medios atonales y dodecafónicos".

En "La Mañana", Julio Novoa escribe: "... El Cuarteto Nº 1 de Juan Orrego Salas es una obra "limpia", sin trampas ni modernismos, saludable en su lirismo ligeramente raveliano, aunque personal, con un misterioso, sereno 3er. movimiento... Eduardo Maturana, en sus Diez Micropiezas, reconoce la ilustre influencia de Anton von Webern y la escuela de Viena; se trata de una creación interesante, de aire tenso, torturado, por momentos tiernamente irónico, que oscila del conmovedor Solemne como un coral, el sombrío meditar del Lento, la implacable energía del Calmo pero decidido, hasta los "pizzicatti" del Allegro y un poderoso final, Enérgico y violento. Es una "suite" que mira hacia el futuro... Como broche del concierto, se ofreció el Cuarteto Nº 6 de Gustavo Becerra... aparece como una creación importante, de poderoso aliento, cuyas asperezas de lenguaje no disimulan el sesgo "clásico", dentro de su energía contemporánea. El Cuarteto Santiago logró una exposición trascendente de esta espléndida arquitectura de Becerra, recorrida por una energía bartokiana. Una ejecución a la altura de la obra".

Dentro del marco de los conciertos sinfónicos daremos a conocer los comentarios críticos sobre *Estéticas* de Fernando García: "El País", dice: "... es un brillante juego orquestal, conciso, nuevo, hábilmente escrito, que propone contrastes de color instrumental y de ritmo sumamente atractivos. Es una partitura vibrante, de gran concentración expresiva... "La Mañana", Julio Novoa: "... breve pieza del joven chileno Fernando García, está escrita bajo la ilustre sombra de Anton von Webern. Para gran orquesta, expone un clima "moderno", y usa un lenguaje recio, expresivo, ruidoso, que interesa. Es una composición que mira hacia adelante...". Y en "El Día" el crítico R. E. Lagarmilla: "... Música abstracta, austera, de recia estructura formal, subdivide su breve curso en alternativos 'Lento-Rápido', que dan lugar a originales y fuertes combinaciones instru-

mentales, casi siempre ricas en percusiones. Las tensiones dinámicas parecen distribuidas matemáticamente, de tal suerte que se compensan con toda la exactitud y eficacia con que se equilibran las fuerzas en una estructura de cemento armado o de metal. Es una página juvenil, audaz sin rebuscamiento, riquísima en toques de color, muy 'funcionalmente' distribuidos (como manchas de minio o de albayalde, en una construcción arquitectónica), que de-

nota, a la vez, que un concepto estético bien contemporáneo, el absoluto dominio del oficio musical".

Mucho podría decirse de las importantes obras de los compositores latinoamericanos ejecutadas en este II Festival, nos hemos limitado, no obstante, sólo a comentar el brillante papel representado en Montevideo por los compositores chilenos y el Cuarteto Santiago.

## SEGUNDO FESTIVAL LATINOAMERICANO DE MUSICA

### *Folklore.*

Del 1º al 10 de marzo del año en curso, con la organización del SODRE, se realizó en Montevideo, el Segundo Festival Latinoamericano de Música, cuya importancia y alcances generales son objeto de un comentario especial por parte de esta Revista. Nosotros sólo nos encargaremos, sumando nuestro reconocimiento personal a la iniciativa de las autoridades del organismo uruguayo en referencia, de comentar la inclusión del folklore musical en este evento, lo que no sólo habla de la importancia adquirida por la Etnomusicología en América del Sur, sino que también deja muy en alto el espíritu integral de los estudiosos que llevaron a la realidad esta jornada.

Tras la conferencia del compositor y crítico argentino, Roberto García Morillo, sobre "Problemas de la Creación Musical"; el homenaje al maestro Villa-Lobos, y la exposición de Eric Simon, acerca de Intercambio Musical Americano, se llevó a cabo, el martes 8, en la sala de Musicología del Museo Romántico, una conferencia referente a "Técnica de la Recolección Folklórica en América Latina", a cargo de Lauro Ayestarán y el autor de estas líneas. El primero de los nombrados, que no requiere de presentación en el ámbito de la Musicología, con su pericia y profundidad habituales, trazó un cuadro denso y expresivo de la rebusca de la materia de su especialidad en América Latina, concentrando sus planteamientos en lo pertinente a su país, mediante precisiones históricas que nos llevaron a la actualidad y que tuvieron su ejemplificación metodológica estricta en la hermosa y productiva investigación hecha por el propio Ayestarán sobre los tamboriles afrouruguayos, verdadero modelo de técnica, no sólo de recolección sino que de elaboración de un trabajo científico, el que

fuera ilustrado por una serie de grabaciones de gran calidad.

El representante de Chile complementó el panorama general de su colega y reseñó la trayectoria de la recolección folklórica, marcando el acento en la tarea iniciada por el Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile, desde hace más de veinte años, dando a conocer los actuales procedimientos utilizados tanto en el terreno como en el gabinete, traducidos en trabajos en su mayor parte publicados en esta Revista.

Ambas exposiciones permitieron reconocer alentadoras similitudes metodológicas, y dejaron abierta una mayor relación investigadora entre los países representados, que ostentan, gracias al tronco hispánico, extraordinarios elementos afines.

El recuerdo de un gran ausente, también invitado a estas reuniones, actuó de manera muy profunda en el ánimo y en los conceptos de quienes tuvimos la fortuna de llegar hasta Montevideo; porque la figura y la labor de Carlos Vega se agigantan con el juicio sereno que puede aplicarse después de superadas las pasiones que se mueven en torno a la vida de los hombres. Ayestarán, uno de sus más calificados discípulos, fijó la dimensión exacta del folklorista argentino, una vez finalizado el aludido homenaje a Villa-Lobos. Por nuestra parte, propusimos la edición especial de una serie de artículos para honrar el recuerdo del Director del Instituto de Musicología de Buenos Aires, propósito que quizás pueda alcanzar pronto una feliz maduración.

Las fructíferas conversaciones sostenidas con el maestro Ayestarán, sobre la base de su inmenso quehacer, materializado en una impresionante colección de legajos y papeletas, y concretizado últimamente en su obra sobre el cancionero infantil de España

y América; la comprobación de la seriedad con que se está actuando en los campos universitarios de la musicología, y el creciente interés uruguayo por marchar en estrecha unión con las orientaciones chilenas,

nos depararon las mejores satisfacciones y la esperanza de una colaboración cada día más positiva.

MANUEL DANNEMANN

## CONGRESO DE LA COMUNIDAD CULTURAL LATINOAMERICANA

### *Comisión de Folklore.*

Los intentos de integración de la cultura latinoamericana, mediante reuniones de intelectuales, no son recientes en el desarrollo de los esfuerzos de nuestros países, unidos por lazos lingüísticos y raciales. Pero, por primera vez, se ha dado cabida al folklore, entre los elementos que deben estar al servicio de dicha aspiración. De ahí que para los especialistas de esta disciplina no sólo fuera justo motivo de satisfacción comprobar el reconocimiento otorgado a su campo, sino que también les fue posible contar con una nueva y trascendental ocasión para reactivar proyectos y realidades derivados de anteriores encuentros. Frente a las indiscutibles dificultades actuales para establecer una integración válida, y planteados en sus correctas proporciones los recursos de acercamiento, intercambio y comprensión entre las naciones afines, el folklore surgió como un poderoso y eficaz incentivo de acción, de acuerdo con sus facultades cohesionadoras y niveladoras de distintas esferas sociales y geográficas, gracias a su simplicidad decantada por la tradición, a su lenguaje universal, y a la emulación que despierta entre los componentes de las más dispares regiones americanas, que, a través del camino folklórico, llegan a comprender lo endeble de las arbitrarias barreras territoriales.

Por razones obvias, no pudieron concurrir representantes de todos los lugares de Latinoamérica; sin embargo, quienes llegaron hasta la ciudad de Arica, sede del Congreso, debido a la generosidad de la Junta de Adelanto de este progresista rincón del norte de Chile, constituyeron un grupo de gran solidez y efectividad de trabajo, en el cual se encontraban prácticamente expresados todos los sectores de la investigación de la ciencia folklórica, y en que los ausentes se hicieron notar por la fuerza espiritual de sus ideas, a las cuales fue necesario recurrir a menudo. Los participantes fueron: Augusto Raúl Cortazar y Julián Cáceres Freyre, de Argentina; Paulo de Carvalho Neto, de Brasil; Andrés Pardo Tovar, de Colombia; José María Arguedas, de Perú; Ricardo Alegría, de Puerto Rico; Lauro

Ayestarán y Flor de María Rodríguez de Ayestarán, de Uruguay; y de Chile, Raquel Barros, Manuel Dannemann, Tomás Lagos, Bernardo Valenzuela, Alfredo Wormald, y Jorge Checura, éste último como observador de la ciudad de Iquique.

Contando con la equilibrada y activa presidencia de Cortazar, con la eficiente labor de Raquel Barros, como secretaria, y la tarea sintetizadora de Pardo Tovar, en su calidad de relator, la Comisión de Folklore, al finalizar sus positivos y a veces cordialmente combatiivos debates, acordó presentar en el plenario de clausura seis ponencias, cuyo resumen fundamental transcribimos a continuación:

Se solicitó al gobierno de Chile, por intermedio de su Comisión Nacional de Cultura, proponer a los otros estados latinoamericanos la formación de un organismo que coordine la intervención del folklore en el terreno de la integración, organismo que funcionaría como parte de la Comisión Internacional Permanente de Folklore, con actual sede en Buenos Aires.

Se decidió pedir a los respectivos gobiernos el apoyo para recopilar, estudiar y difundir todas las manifestaciones folklóricas, intensificando los trabajos del folklore comparado.

Se estimó de suma urgencia dar cumplimiento a los acertos internacionales referentes a la producción de la artesanía, confiando a los expertos la elaboración y revisión de planes.

Se recomendó la alfabetización en lenguas autóctonas, para obtener el dominio escrito de la lengua nativa, además del oficial de cada país, con el fin de evitar el automenosprecio de las tradiciones culturales aborígenes, cumpliendo, también, las decisiones de las jornadas antropológicas anteriores.

Se reconoció el mérito del Fondo Nacional de las Artes de Argentina en lo que respecta a su ayuda de promoción y estímulo en diversos campos de la cultura, y se contempló la posibilidad de hacer extensiva dicha ayuda a los esfuerzos de otros países latinoamericanos.

Se dejó constancia de la tarea divulgadora de la Revista Selecciones Folklóricas,

de Buenos Aires, y se estimó de gran utilidad el proponer a sus editores la ampliación de la nómina de colaboradores, para cubrir el mayor ámbito posible de Latinoamérica.

Si entre el 29 de enero y el 6 de febrero del presente año, los estudiosos, difusores y recreadores de nuestra cultura decidieron observar, una vez más, el complejo estado en que se desenvuelven sus apetencias por un concierto humano de verdadera homo-

gencidad, cabe ahora aguardar que, al menos, cada uno de los participantes ponga todo su tesón en activar este movimiento. El folklore, tanto el musical, como el restante, en todas sus esferas, cree poder tener confianza en las promesas y acuerdos que aparecieron al calor de esta hermosa reunión ariqueña.

MANUEL DANNEMANN

## V SEMANA DEL FOLKLORE MUSICAL

Ni los más entusiastas y optimistas de los organizadores de estas jornadas, podrían haberse aventurado a asegurar una línea de continuidad y eficiencia en el desarrollo de esta tarea de anual difusión de nuestro folklore. No obstante, los esfuerzos de cinco años culminaron exitosamente entre el 10 y el 15 de enero del año en curso con la generosa colaboración del Ministerio de Educación, por intermedio de su Departamento de Cultura y Publicaciones, dirigido por don Huguel Hernández, quien destacara al señor Raúl Trujillo en una labor coordinadora respecto de la cual el Instituto se encuentra altamente reconocido. La función colaboradora en referencia dio también la tónica a los objetivos fundamentales de esta semana, que presentó un carácter didáctico por excelencia, al ponerse al servicio de las apremiantes necesidades del Magisterio, en particular de los profesores de Educación Musical. En conformidad con dichas finalidades, se buscó un sentido unitario de las materias programadas, centrándolas en un Panorama General de nuestra música folklórica, sobre la base regional, temática y funcional. Esta visión global tuvo una ordenación metodológica a través de la enseñanza de Técnicas de Recolección y Nociones Clasificadoras, sujetas a un Concepto de Folklore, todo lo cual se complementó con una charla sobre Musicología y Música Folklórica, y un valioso planteamiento acerca de la Aplicación Pedagógica del Folklore Musical. La responsabilidad les cupo, respectivamente, a los investigadores del Instituto, Raquel Barros, Manuel Dannemann y Jorge Urrutia, y a la profesora de Educación Musical, Patricia Ibarra.

El acto inaugural adquirió condiciones especiales, debido al homenaje tributado al maestro Carlos Isamitt, Premio Nacional de Arte 1965 y enjundioso activador de los estudios etnológicos y folklóricos nacionales; también se recordó al apreciado informante y colaborador de las semanas anteriores, Juan de Dios Reyes, célebre gui-

tarronero de Pirque, recientemente fallecido, mediante sendas intervenciones de Vicente Salas Viú, Director del Instituto de Investigaciones Musicales, a cuyo cargo estuvieron, además, la alocución inicial y la clausura.

La nota descollante de la V Semana fue una Exposición Organográfica, efectuada gracias a los gentiles aportes de las colecciones pertenecientes a la Agrupación Folklórica Chilena, al conjunto Millaray, al señor Calatambo Albarracín, al señor José Adolfo Gutiérrez, a la señora Nora Pomar, al señor Lautaro Manquilef y a la familia Schweikart-Brüggen, quienes acrecentaron en gran medida la muestra instrumental folklórica del Instituto. Fotografías ilustrativas y explicaciones gráficas realzaron los fines informativos de dicha exposición, la primera de su género organizada en el país.

Otra novedad estuvo constituida por la serie de visitas a los museos relacionados con el folklore, en cuyos locales los participantes de esta jornada recibieron explicaciones sobre los objetos allí exhibidos.

Como ha sido habitual, las actividades concluyeron con una presentación de tres grupos de divulgación folklórica, de distintos criterios: la Agrupación Folklórica Chilena, que mostró un ensayo de estilización de la cerámica de Talagante, interpretando los bailes y canciones atribuidas a las figuras de esta artesanía; el Aucamán, que expresó sus tendencias en el campo del ballet folklórico, en cuadros del Norte y de Chiloé; el Aucán, de Concepción, que representó la posición realista, con un repertorio de su región. Después de las actuaciones tuvo lugar un foro dirigido por el señor Trujillo, en el que se debatieron las actuales orientaciones que juegan en el vasto terreno de la aplicación artística del folklore.

Como conclusión esencial de la V Semana podemos señalar la petición de las personas asistentes en el sentido de ampliar e intensificar los trabajos a lo largo de fu-

turas reuniones, en lo posible de orden semestral. De esta manera, el Instituto de Investigaciones Musicales puede estar satisfecho de haber mantenido un amplio cauce de propagación de las inquietudes referentes al folklore en sus diferentes aspectos, y de haberse aproximado, de una manera

eficaz y promisoría, como en esta oportunidad, al sector encargado de la docencia escolar en Chile, que puede esperar de nuestra cultura tradicional y representativa algunos de los mejores frutos pedagógicos.

MANUEL DANNEMANN R.

## ROBERT STEVENSON EN CHILE

*Por Vicente Salas Viu, Director del Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile.*

Los convenios entre la Universidad de Chile y la de California, para el intercambio de estudios e investigaciones, y de profesores y alumnos, comienzan a dar fruto en el campo de la música. Habría que destacar de antemano que los convenios referidos son los primeros entre los suscritos por nuestra Universidad que se han llevado hacia la investigación artística. El señor Rector y el Decano de la Facultad de Música merecen en este sentido el agradecimiento de quienes se consagran en Chile a estas disciplinas.

Como primer fruto de los convenios Chile-California en la investigación musical se encuentran en el país los profesores Borchardt y Stevenson, de la Universidad de Los Angeles. Ambos trabajan en relación con el Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile. El primero, en estudios sobre el folklore musical; el segundo, en los dominios más amplios de la musicología.

Sobre la personalidad del profesor Borchardt, ayudante del famoso orientalista musical doctor Mantel Hood, no faltará a los especialistas ocasión de extenderse. En cuanto a Robert Stevenson es, ni más ni menos, la primera figura de estudiosos de la música en el pasado colonial hispanoamericano que hoy existe en el mundo. Con paciencia ejemplar (la paciencia cuenta mucho en esta clase de trabajo), y conocimientos incomparables con los de ningún otro investigador de su categoría, incluidos los españoles e hispanoamericanos, Robert Stevenson lleva ya realizada una labor copiosa y profunda en estos tan singulares dominios. Hará ya unos quince o dieciséis años que el profesor Stevenson publicó su primera obra de la índole a que aludo; una historia, tan bien documentada como excelente de criterio, sobre "La Música Colonial en Méjico". Si se piensa que por entonces sólo algunos trabajos parciales del español Bal y Gay habían abordado la mu-

cho mérito del musicólogo norteamericano y de su obra.

A "La Música Colonial en Méjico" siguieron como contribuciones mayores, como libros —porque las recogidas en ensayos y artículos forman legión—, "La Música de las Catedrales en el Perú Colonial", "La Música Colonial en Colombia", "La Música en la Catedral de Sevilla" (eje de las Catedrales americanas), entre 1478 y 1606. No es poco, y, sin embargo, ahí no se detiene la obra de Robert Stevenson, coronada hasta la fecha por dos monumentales, en el sentido estricto del adjetivo, tratados: "La Música de las Catedrales Españolas en el Siglo de Oro" y "Música Hispánica en la Epoca de Colón".

En un comentario como el presente, a vuela pluma, bastará con decir que antes de las aportaciones de Robert Stevenson al estudio de la música litúrgica en nuestra América, apenas existía nada que pudiera compararse con tan acuciosa investigación. Y pensemos que, en los siglos XVI y XVII, la música litúrgica era casi toda la música artística en la anchura del mundo civilizado y no sólo en los países hispanoamericanos o en su metrópoli.

Prácticamente, pocos, muy pocos estudiosos se habían acercado antes que el musicólogo norteamericano de que hablamos a los viejos códices donde se encierra la música de aquel tiempo en nuestros países. Stevenson pudo así descubrir, o mejor, resucitar, volver a la vida, el hermoso y variadísimo repertorio de música sacra americana, española y, en general, europea que se esparció en el ámbito del mundo colonial de Hispanoamérica. Ya era bastante sorpresa entre los descubrimientos del profesor Stevenson que las Catedrales de esta América nuestra, en la injustamente denigrada cultura colonial, se mantuviesen a un nivel muy cercano, por lo que hace a la música, de las más célebres de España; que Palestrina, Victoria o Lassus, en sus Motetes y Misas, fueran puntales del sentir y del pen-

sar metafísicos en América Hispana como en Francia, Italia, Alemania, Flandes o Inglaterra durante aquellos siglos. Era bastante sorpresa, pero no la mayor. Esta, de enorme relieve, es que ya en el siglo xvi, y todavía más, en la primera mitad del xvii, en Méjico, Perú, Colombia, Santo Domingo, Venezuela y otros centros culturales de primer plano —virreinos—, o de segundo —capitanías generales—, los músicos criollos y algunos no criollos de América eran excelentes maestros de capilla, compositores en polifonía sacra y organistas dignos, muy dignos de sus modelos europeos. En primer lugar, como es obvio, de sus modelos españoles, pero también de los otros.

De la música artística en el pasado colonial chileno no disponemos de más noticias que las recogidas en sus "orígenes del arte musical en Chile" por el también infatigable estudioso Eugenio Pereira Salas. Una investigación, ya en vínculo directo con la

música catedrática chilena, tiene en curso el propio Pereira Salas con la colaboración de Jorge Urrutia Blondel. Sabemos que Robert Stevenson, hace unos años, en otra visita a Chile, comenzó a interesarse por este aspecto de nuestra cultura musical básica; la del pasado sobre la que se sustenta todo lo mucho que hemos alcanzado en el presente.

Robert Stevenson permanecerá en Chile cuando menos un año. Nadie tan capacitado y con mejores títulos que él para enfrentarse con el desentrañamiento de ese pasado musical nuestro en los autores y obras que lo representen con autenticidad. Nadie con mayor autoridad que él para remover nuestro ambiente en este sentido, para aglutinar voluntades y conocimientos en semejante labor. La Universidad de Chile y el Instituto de Investigaciones Musicales de su Facultad de Música serían los primeros en secundar sus pasos en beneficio de una empresa que mucho lo merece.

#### *Necrología.*

### HOMENAJE POSTUMO A UN GRAN AMERICANO: CARLOS VEGA

No es por la justiciera pero un tanto obligada información necrológica sobre "ilustres desaparecidos" que me uno aquí a quienes registran el deceso del gran argentino Carlos Vega, hecho acaecido en Buenos Aires el 10 de febrero del presente año.

Lo hago sumando mi voz a los muy aconsejados por ello.

Pues en el curso de algunas de mis estadas en aquella Metrópolis tuve ocasión de conocerlo bien y contar con el privilegio de su amistad. Estas preciosas oportunidades se repitieron esporádicamente en un lapso aproximado de veinte años, permitiéndome seguir de cerca su fabulosa actividad de investigador y publicista en los dominios de la música folklórica. Fueron otros tantos hitos que me demarcaban su trayectoria, plena de tremenda voluntad y espíritu de trabajo, pues ya entonces libraba incansables luchas con el medio ambiente y las complicaciones del oficialismo incomprensivo.

Paso a paso vencía todo, hasta llegar a la dirección del importante organismo estatal (Instituto de Musicología del Ministerio de Educación), donde, con el fin de estudiar su organización, lo visité por última vez hace alrededor de cinco años. Había comenzado sus esfuerzos modesta y provisoriamente instalada en un estrecho local de

la corta y central calle Perú, cercana a la Avenida de Mayo.

Fue allí donde le conocí por primera vez, presentado epistolarmente por Eugenio Pereira Salas y obsequiándole un disco que le interesaba. Su gran colaboradora era ya Isabel Aretz, otra gran personalidad en el mismo orden de estudios, hoy radicada en Venezuela.

Ya entonces Carlos Vega tenía algunas publicaciones importantes, su nombre comenzaba a ser vastamente conocido y su acción despertaba controversias.

Pues siempre fue un personaje vital y exuberante. Escribió con el tiempo tal cantidad de obras que el catálogo completo llenaría páginas, imposible de agregar a estas modestas líneas, subjetivas y recordatorias antes que exhaustivo estudio de su entrega a la cultura americana. Redactaba con una facilidad increíble, en ese estilo directo y fluido de los habituados a proceder "con el correr de la pluma". Pero no por eso dejaba de escribir todo en un tono dominante y perentorio, generador de polémicas que no siempre admitía.

En todo esto se reflejaba su carácter personalísimo, como es el de todos los habituados a realizar una acción impetuosa y avasalladora; natural contraparte de otras tantas cualidades positivas. Convencido, así, de

su verdad y poseído de la más natural buena fe y entusiasmo para formular planteamientos que estimaba inamovibles, actuaba con cierta dosis de intransigencia que provocaba reacciones igualmente ardorosas. Esto le ocurrió muchas veces, especialmente en estos últimos años, llegando a ser su posición en Argentina un tanto aislada. Con todo, nadie podía prescindir de sus aportes, y todos han recurrido a consultar sus obras como fuentes indiscutibles de información en aspectos objetivos e intrínsecos, aunque muchos de sus postulados sean considerados por muchos como revisables.

Precisamente todo esto, como último recuerdo personal de un contacto directo con el gran maestro, pude constatarlo con mi última entrevista con él.

Precisamente todo esto, como último recuerdo personal de un contacto directo con el gran maestro, pude constatarlo con mi última entrevista con él.

Fue algo tremendamente lato; casi diez horas (incluyendo colaciones) de interminable cambio de ideas. Procuraba de convencerme, entonces, de la necesidad de que se adoptara su sistema de anotación también en Chile, casi único país de Sud América donde no se aplicaba. Se basa en un método detalladamente expuesto a través de los dos volúmenes de su "Fraseología" (Buenos Aires 1941) que él estimaba indispensable para la escritura y análisis de toda obra musical<sup>1</sup>.

El examen de tan nutrido trabajo denota su seria preparación musicológica. En muchos aspectos es de gran interés y aplicabilidad. Con todo, hemos adoptado otro sistema más sencillo en las publicaciones del Instituto de Investigaciones Musicales de la Universidad de Chile.

Y precisamente, este gran dominio de la técnica musical que poseía Carlos Vega lo destacaba excepcionalmente entre muchos otros estudiosos de su Patria y los de otras tierras hermanas. Resultaba ser el ideal tratadista en el campo de lo que corrientemente se denomina Etnomusicología (tér-

mino que, si ha de incluir junto a la música "primitiva" aquella de nivel folklórico, va resultando ya contestable).

En todo caso, reiteramos que su especialidad fue de la exclusiva recolección y análisis de la música folklórica, especialmente de la de Argentina, aunque abordó también la de otros países vecinos. Como lo hacía desplegando toda su especializada capacitación musicológica en este específico campo, su labor resultaba un tanto solitaria en el medio argentino, que es más prolífico en estudiosos del folklore general o de otras especies folklóricas, algunos de ellos de gran renombre y autores de no pocos volúmenes sobre dichas materias (aunque abundan también los superficiales y comercializados).

Es por esto que, al encarnar Carlos Vega el típico y bien preparado especialista en los aspectos musicales del Folklore, su lamentable desaparecimiento deja un inmenso vacío en su Patria, y aún en toda América Latina. Algunos distinguidos discípulos suyos tendrán que reparar su pérdida.

Si su extensísimo legado resultó, como se dijo, indispensable material de consulta, incluso para músicos de otras especialidades y estudiosos de la cultura americana en general, dentro de la misma Argentina, también fuera de sus límites ha sido el gran guía en muchos aspectos. En tal sentido, mucho le debemos en Chile cuantos nos ocupamos de tales materias, debido al entronque directo que muchas especies de nuestra música folklórica tienen en la vecina República. Sus trabajos sobre canciones, danzas, organografía, etc. de aquel país, siempre nos interesarán por estas razones. Y también le debemos reconocimiento por las específicas e interesantes investigaciones que dedicó a la música folklórica de Chile, publicados en la "Revista Musical Chilena", y en separatas por el Instituto de Investigaciones Musicales (U. de Ch.). Fueron el fruto de algunas desgraciadamente pocas, esporádicas y rápidas estadas en nuestra tierra.

Todo esto es lo que se le debe a Carlos Vega, en su Patria y fuera de ella, pues su renombre alcanzó fama continental, casi diríamos universal. Además su bibliografía resulta de primordial importancia en lengua española, en la que no son muy abundantes las publicaciones sobre su especialidad.

Siempre Chile recordará agradecido su nombre, que se mantendrá vivo mientras haya estudiosos de su música vernácula.

Con la mayor reverencia y pesar, dedicamos este humilde homenaje al gran hombre americano y al amigo.

JORGE URRUTIA BLONDEL

<sup>1</sup> Precisamente, en una de sus cartas (fechada en 1961), al insistir el maestro en que examine cuidadosamente los tomos que me envía como obsequio, lo hace en un párrafo que retrata fielmente su firme carácter e inamovibles convicciones. Por ello vale la pena reproducirlo. Dice así: "Después de leer mi "Fraseología" Ud. comprenderá el alcance práctico de mi método. Dicho sea de paso, la *Musicología no tiene otro*".